

Жан
ПИАЖЕ



Речь и мышление
ребенка

(PHILOSOPHY)

Жан
ПИАЖЕ



Речь и мышление
ребенка



Издательство АСТ
Москва

УДК 159.922.7
ББК 88.8
П32

Серия «Философия – Neoclassic»

Jean Piaget

LE LANGAGE ET LA PENSEE CHEZ L'ENFANT

Перевод с французского

Компьютерный дизайн *В. Воронина*

Печатается с разрешения Fondation Jean Piaget.

Пиаже, Жан.

П32 Речь и мышление ребенка / Пиаже Жан ; [перевод с французского]. — Москва : Издательство АСТ, 2020. — 352 с. — (Философия – Neoclassic).

ISBN 978-5-17-119513-7

«Речь и мышление ребенка» — одна из главных книг в истории развития детской психологии, впервые опубликованная еще в 1923 г., переведенная на все ведущие языки мира, воспитавшая (и продолжающая воспитывать) целые поколения ученых. Книга, которая и в наши дни не утратила актуальности ни для психологов и педагогов, ни для обычных родителей, желающих по-настоящему понимать своего ребенка.

...Маленький человек делает первые шаги в огромном, незнакомом мире, познает его, учится мыслить и выражать свои идеи вслух. Каковы же базовые особенности именно детского мышления? Как из аутистического младенческого мышления ребенок переходит, этап за этапом, через эгоцентрическую речь и эгоцентрическое мышление к социализированной речи и логическому мышлению подростка?

Этому феномену развития детского мышления и посвящена книга выдающегося швейцарского психолога Жана Пиаже.

УДК 159.922.7
ББК 88.8

© Fondation Jean Piaget, 1923
© Комментарий. В.А. Луков, В.А. Луков, 2019
ISBN 978-5-17-119513-7
© Издание на русском языке AST Publishers, 2020

ВВЕДЕНИЕ

«Этюды о логике ребенка» — это результат совместной работы на основе анкетных обследований, организованных нами в Институте Ж.-Ж. Руссо в течение 1921/22 учебного года, и лекций о мышлении ребенка, которые были нами прочитаны на факультете теоретических знаний Женевского университета по материалам, собранным в течение того же года. Таким образом, эти исследования являются прежде всего собранием фактов и материалов; общность различным главам нашей работы придает единый метод, а не определенная система изложения.

И не мудрено: логика ребенка — область бесконечно сложная. На каждом шагу тут наталкиваешься на подводные камни: проблемы функциональной психологии, структурной психологии, логики и зачастую даже теории познания. Сохранить в этом лабиринте определенное направление и избежать проблем, не относящихся к психологии, — вещь не всегда легкая. Пытаясь дать слишком рано дедуктивное изложение результатов опыта, рискуешь очутиться во власти предвзятых идей, поверхностных аналогий, подсказываемых историей наук и психологией первобытных народов, или, что еще более опасно, во вла-

сти предубеждений логической системы или системы эпистемологической, к которой обращаешься сознательно или бессознательно, несмотря на то, что сам ты — психолог! В этом отношении классическая логика (то есть логика учебников) и наивный реализм здравого смысла — два смертельных врага здоровой психологии познания, врага тем более опасных, что часто удается избежать одного только для того, чтобы попасть в объятия другого.

Вследствие всех этих причин мы принципиально воздерживались от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Мы просто старались следить шаг за шагом за фактами в том виде, в каком их нам преподнес эксперимент. Мы, конечно, знаем, что эксперимент всегда определяется породившими его гипотезами, но пока мы ограничились только лишь рассмотрением фактов.

Кроме того, для педагогов и для всех, чья деятельность требует точного знания ребенка, анализ фактов важнее теории. А мы убеждены, что лишь по степени возможности практического применения узнается теоретическая плодотворность науки. Поэтому мы обращаемся как к педагогам, так и к специалистам по психологии ребенка; мы будем счастливы, если собранные нами материалы смогут послужить педологическому делу и если испытание на практике, в свою очередь, подтвердит наши тезисы. Мы уверены, что данные, приведенные в настоящей работе в области, касающейся эгоцентризма мышления ребенка и значения общественной жизни для развития его рассуждения, могут быть применены в педагогической

практике. Если мы сейчас сами не пытаемся сделать соответствующие выводы, то лишь потому, что предпочитаем выслушать сначала практиков. Надеемся, что этот призыв не останется без ответа.

Что же касается специалистов по педологии, то мы просим их не быть слишком строгими к недостаточной связности настоящих исследований, которые, повторяем еще раз, являются только изучением фактов. В ближайшие годы мы рассчитываем издать книгу об изучении мышления ребенка в целом, где вновь вернемся к главным сторонам логики ребенка, для того чтобы связать их с биологическими факторами приспособления (подражания и ассимиляции).

Именно такое изучение мы и предприняли в этой нашей работе. Прежде чем публиковать исследование в систематической форме, надо обязательно дать возможно более тщательный и полный каталог фактов, на которые оно опирается. Настоящий том открывает их серию. Надеемся, что вслед за этой книгой последует вторая, которая будет называться *«Суждение и рассуждение ребенка»*. Обе они и составят первый труд под названием *«Этюды о логике ребенка»*. Во втором труде мы попытаемся дать анализ функции реального и причинности у ребенка (представления и типы объяснений их у ребенка). Лишь после этого мы попробуем дать синтез, который без этого был бы постоянно стесняем изложением фактов и все время стремился бы, в свою очередь, к искажению этих последних.

Еще два слова о том, чем мы обязаны нашим учителям, без которых было бы невозможно осуществить настоящее исследование. В Женеве Клапаред и Бове

постоянно освещали наш путь, приводя все к функциональной точке зрения и к точке зрения инстинктов — тем точкам зрения, без которых проходишь мимо самых глубинных побудителей детской активности. В Париже д-р Симон ознакомил нас с традицией Бине. Жане, указаниями которого мы часто пользовались в этой работе, открыл нам «психологию поведения», которая удачно соединяет генетический метод с клиническим анализом. На нас оказала также сильное влияние и социальная психология Ш. Блонделя и Дж. М. Болдуина. Особенно заметны будут наши заимствования из области психоанализа, который, на наш взгляд, обновил психологию примитивного мышления. Нужно ли по этому поводу напоминать, какой вклад внес Флурнуа во французскую психологическую литературу, широко объединив результаты психоанализа с результатами традиционной психологии?

Мы очень обязаны не только ученым, работающим в области психологии, но и другим авторам, на которых мы не ссылаемся или недостаточно ссылаемся вследствие нашего стремления сохранить строго педологическую линию обсуждения. Так, например, мы многим обязаны классическим исследованиям Леви-Брюля. Но в нашей книжке нам невозможно было занять какую-нибудь позицию по отношению к общим социологическим объяснениям.

Легко понять, почему характер логики первобытных людей и характер логики детей в одних пунктах очень близки друг к другу, а в других слишком далеки, для того чтобы можно было позволить себе на основании некоторых фактов, о которых мы будем говорить,

заняться обсуждением столь трудно определимого параллелизма.

Итак, мы отложим эту дискуссию на будущее. В логике истории, философии и теории познания (областях, которые более, чем это может показаться, связаны с развитием ребенка) мы бесконечно обязаны историко-критическому методу нашего учителя Арнольда Раймонда и капитальным трудам Мейерсона и Брюнсвика. Среди этих последних *«Этапы математической философии»* и недавно появившийся *«Человеческий опыт и физическая причинность»* оказали на нас решающее влияние. И наконец, учение Лаланда и его исследования о роли конвергенции умов в развитии логических норм служили драгоценной путеводной нитью в наших исследованиях об эгоцентризме ребенка.

Жан Пиаже

Женева. Институт Ж.-Ж. Руссо

Апрель 1923 г.

Глава I

ФУНКЦИИ РЕЧИ ДВУХ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ ¹

Мы попытаемся разрешить здесь следующий вопрос: какие потребности стремится удовлетворить ребенок, когда он говорит? Данная проблема не является ни чисто лингвистической, ни чисто логической — это проблема функциональной психологии. Но именно с нее-то и надо начинать всякое изучение логики ребенка.

Поставленный нами вопрос на первый взгляд представляется странным; кажется, что у ребенка, как и у нас, речь служит для передачи мысли. Но на самом деле это совсем не так просто. Прежде всего взрослый при помощи слова старается передать различные оттенки своей мысли. Речь служит ему для констатации мысли: слова объективно выражают размышление, дают информацию и остаются связанными со знанием («погода портится», «тела падают» и т. д.). Иной раз, напротив, речь выражает приказание или желание служить для критики, угроз, короче — для пробуждения чувств и вызывания действий («пойдем», «какой ужас!» и т. д.). Если хотя бы приблизительно можно было установить для каждого индивидуума

отношение между этими двумя категориями передачи, были бы получены интересные психологические данные.

Но это еще не все. Можно ли наверное утверждать, что даже у взрослого речь всегда служит для передачи, для сообщения мысли? Не говоря уже о внутренней речи, очень многие — из народа или рассеянных интеллектуалов — имеют привычку наедине произносить вслух монологи. Может быть, в этом можно усмотреть приготовление к общественной речи: человек, говорящий вслух наедине, сваливает иногда вину на фиктивных собеседников, как дети — на объекты своей игры. Возможно, в этом явлении есть «отраженное влияние социальных привычек», как на это указал Болдуин; индивидуум повторяет применительно к себе способ действий, первоначально усвоенный им лишь по отношению к другим. В этом случае он разговаривает с собой как бы для того, чтобы заставить себя работать, разговаривает потому, что у него уже образовалась привычка обращаться с речью к другим, чтобы воздействовать на них. Но примем ли мы то или другое объяснение, ясно, что здесь функция речи отклоняется от своего назначения: индивидуум, говорящий сам для себя, испытывает от этого удовольствие и возбуждение, которое как раз очень отвлекает его от потребности сообщать свои мысли другим. Наконец, если бы функция речи состояла исключительно в информировании, то трудно было бы объяснить явление вербализма. Каким образом слова, предназначенные по своему употреблению для точных обозначений, только и существующие для того, чтобы быть понятыми, могли бы приводить к затуманиванию мысли,

даже к созданию неясности, умножая лишь словесно существующие объекты, короче, именно затрудняя во многих случаях возможность сделать мысль передаваемой? Не желая возобновлять здесь дискуссий о взаимоотношении речи и мышления, отметим только, что самое наличие этих дискуссий доказывает сложность функций речи и несводимость их к единой функции — сообщению мысли.

Итак, функциональная проблема речи может ставиться даже и по отношению к нормальному взрослому. Тем более, конечно, она может быть поставлена по отношению к больному, к первобытному человеку или к ребенку. Жане, Фрейд, Ференци, Джонс, Шпильерейн предлагали различные теории, касающиеся речи первобытных людей, больных и малолетних детей, — теории, имеющие большое значение для мысли ребенка 6 лет и старше, то есть для той, какую мы будем изучать.

Жане, например, полагает, что первые слова происходят от криков, которые у животных и у первобытного человека сопровождают действие: крики гнева, угрозы в борьбе и т. д. Например, крик, которым командир сопровождает военную атаку, становится сигналом к этой атаке. Отсюда первые слова — приказание. Следовательно, слово сначала связано с действием, одним элементом которого оно является и которого затем достаточно, чтобы вызвать это действие². Психоаналитики исходили из аналогичных идей для объяснения магии слова. Так как слово по своему происхождению является частью действия, то его достаточно, чтобы вызвать все связанные с ним душевные движения и все конкретное содержание.

Например, к самым примитивным словам безусловно относятся любовные крики, служащие предисловием к половому акту: как следствие, такие слова, а также все слова, намекающие на этот акт, наделены непосредственной возбуждающей силой. Данные факты объясняют общую тенденцию примитивного мышления рассматривать названия вещей и лиц и обозначение событий как самое их существо. Отсюда и вера в то, что возможно воздействие на эти вещи и события путем простого произнесения слов; значит, слово — нечто гораздо большее, чем этика; оно — сама внушающая страх действительность, которая составляет часть названного предмета³. Шпильрейн⁴ занялась отысканием подобных явлений на самых первых ступенях речи ребенка. Она пыталась доказать, что слоги, служащие младенцу для обозначения матери во многих языках («мама»), состоят из губных согласных, что свидетельствует о простом продолжении акта сосания.

«Мама», следовательно, как бы является сначала криком желания, а потом, по существу, приказанием, которое одно лишь может удовлетворить это желание. Но уже один только крик «мама» приносит некоторое успокоение и — поскольку он есть продолжение акта сосания — некоторое обманчивое удовлетворение. Приказание и непосредственное удовлетворение здесь почти смешались, и невозможно узнать, когда слово служит настоящим приказанием и когда оно играет свою магическую роль, настолько переплелись здесь эти два момента.

Так как, со своей стороны, Мейман и Штерн показали, что первые имена существительные в речи

ребенка вовсе не обозначают понятий, а выражают приказания и желания, то в конце концов и впрямь есть основание полагать, что примитивная речь ребенка значительно сложнее, чем это кажется на первый взгляд. Однако даже если отнестись ко всем деталям этих теорий с осторожностью, все-таки становится очевидным, что многие выражения, осмысляемые нами просто как понятия, у маленького ребенка долгое время имеют смысл не только аффективный, но еще и магический, где все связано с особыми способами действий, которые следует изучить сами по себе, какие они есть, а не какими они кажутся взрослым.

Поэтому-то может быть интересным поставить функциональную проблему относительно ребенка более старшего возраста, что мы и хотели бы сделать здесь в качестве введения в изучение детской логики — логики и речи, которые, очевидно, независимы друг от друга. Мы, возможно, не найдем никаких следов «примитивных» явлений, но по крайней мере будем очень далеки от того, чтобы считать, что речь ребенка служит для сообщения мысли, как это подсказывает «здравый смысл».

Нет необходимости говорить о том, насколько этот опыт находится в стадии предварительного обсуждения. Мы здесь пытаемся лишь зондировать почву. Это прежде всего должно способствовать созданию техники, годной для новых наблюдений и позволяющей сравнивать результаты. Такая техника, которую мы только пока и отыскивали, уже позволила нам кое-что констатировать. Но так как мы вели наблюдение всего над двумя детьми 6 лет, записывая их речь хотя

и полностью, но лишь на протяжении одного месяца и в течение определенных часов дня, мы считаем свои результаты не более чем предварительными, намереваясь подтвердить их в последующих главах.

I. МАТЕРИАЛЫ

Мы приняли следующую технику работы. Двое из нас следили каждый за одним ребенком (мальчиком) в течение почти одного месяца на утренних занятиях «Дома малюток» Института Ж.-Ж. Руссо, тщательно записывая (с контекстом) все, что говорил ребенок. В классе, где мы наблюдали за нашими двумя детьми, ребята рисуют и строят что хотят, лепят, участвуют в играх счета, играх чтения и т. д. Эта деятельность совершенно свободна: дети не ограничены в желании говорить или играть сообща, без всякого вмешательства со стороны взрослых, если сам ребенок его не вызывает. Дети работают индивидуально или по группам, как им нравится; группы образуются и распадаются, и взрослые в это не вмешиваются; дети переходят из одной комнаты в другую (комната рисования, лепки и т. д.) по желанию; им не предлагают заняться какой-либо последовательной работой до тех пор, пока у них не зародится желание такой последовательности. Короче, в этих комнатах — превосходная почва для наблюдения и изучения общественной жизни и речи ребенка⁵.

Поэтому следует предупредить замечание, что дети, служившие нам объектами исследования, наблюдались не в естественных условиях. С одной стороны,

они говорят столько же, сколько говорили бы и дома; они говорят в комнате для игр со своими друзьями; они могут говорить весь день, ни в какой мере не чувствуя над собой ни начальства, ни наблюдателя. С другой стороны, в классе они говорят не больше, чем дома или в других условиях, потому что, как показывают наблюдения, дети между 5 и 7 с половиной годами вообще предпочитают работать индивидуально и в одиночестве, чем в группах, состоящих хотя бы из двух человек. К тому же так как мы располагаем полным текстом речи наших детей, то мы легко можем исключить из наших расчетов все, что не является произвольной речью ребенка, то есть все, что было сказано в виде ответа на поставленные вопросы.

После того как наши материалы собраны, мы пользуемся ими следующим образом. Мы начинаем с того, что пронумеровываем все фразы ребенка. Вообще ребенок говорит короткими фразами, прерываемыми продолжительным молчанием или словами других детей. Каждая фраза нумеруется отдельно. В случае же, если текст немного длиннее, нечего опасаться того, что несколько фраз, следующих одна за другой, будут обозначены одним номером; важно лишь поставить номер на фразе, ясно выражающей мысль. В этих случаях, впрочем редких, разделение бывает немного произвольным, но это не имеет значения, когда дело идет о нескольких сотнях фраз.

После того как текст разбит на фразы, мы стараемся классифицировать их по элементарным функциональным категориям; эту-то классификацию мы и будем изучать.

§ 1. Один из разговоров

Вначале приведем один из документов, собранных описанным выше способом, и разберем его во всей его сложности:

23. Пи (Эзу, рисующему трамвай с прицепным вагоном): *«Но у них нет флажков, у трамваев, которые прицеплены сзади»*. (Ответа нет.)
24. (Говоря о своем трамвае): *«У них нет прицепных вагонов...»* (Ни к кому не обращается. Никто не отвечает.)
25. (Обращаясь к Беа): *«Это трамвай, у которого нет вагона»*. (Ответа нет.)
26. (Обращаясь к Ге): *«У этого трамвая нет вагонов, Ге, ты понимаешь, ты понимаешь, он не красный, ты понимаешь...»* (Ответа нет.)
27. (Лев говорит громко: «Смешной месье!», — на известном расстоянии и не обращаясь ни к Пи, ни к кому другому.) Пи: *«Смешной месье!»* (Продолжает рисовать свой трамвай.)
28. *«Трамвай — я его оставлю белым»*.
29. (Эз, который тоже рисует, говорит: «Я его делаю желтым».) *«Нет, не надо его делать всего желтым»*.
30. *«Я делаю лестницу, посмотри»*. (Беа откликается: «Я не могу прийти сегодня после обеда, у меня урок ритмики».)
31. *«Что ты говоришь?»* (Беа повторяет ту же фразу.)
32. *«Что ты говоришь?»* (Беа не отвечает. Она забыла то, что сказала, и толкает Ро.)

33. (Обращаясь к Беа): «*Оставь же его*».
34. (Воспитательница Б спрашивает Эза, не хочет ли он пойти с ней): «*Эз, иди, это еще не кончено (34 bis.). Эз не кончил, мадемуазель*».
35. (Ни к кому не обращаясь): «*Я делаю черные камешки...*»
36. (Он же): «*Хорошенькие... эти камешки*».
37. (Эзу): «*Лучше, чем ты, а?*» (Ответа нет: Эз не слышал предыдущей фразы.)

Мы выбрали из высказываний Пи (6 л. 6 м.) этот пример потому, что он представляет наиболее энергичную общественную деятельность, на которую Пи способен: он рисует за одним столом с Эзом, своим неразлучным другом, и беспрестанно разговаривает с ним. Было бы естественно, если бы в таком случае единственной функцией речи было сообщение мысли. Но присмотримся поближе. Наоборот, оказывается, что с социальной точки зрения эти фразы или обрывки фраз имеют крайне разнообразное значение. Когда Пи говорит: «*У них нет...*» и т. д. (24) или «*Я делаю...*» и т. д. (35), он ни к кому не обращается. Он просто громко думает перед своим собственным рисунком, как простолюдины бормочут, работая. Тут налицо первая категория речи, которую надо отметить и которую мы будем называть в дальнейшем *монологом*. Когда Пи говорит Ге или Беа: «*Это — трамвай*» и т. д. (25) или «*У этого трамвая...*» и т. д. (26), то кажется, что в этом случае он хочет, чтобы его поняли, но при ближайшем рассмотрении мы видим, что, с одной стороны, ему мало интересен собеседник (он переходит от Беа к Ге, чтобы сказать то же

самое), а с другой стороны, для него неважно, слушает ли его собеседник или нет. Он думает, что его слушают — это все, что ему надо. Точно так же, когда Беа дает ему ответ, совершенно не связанный с тем, что он только что сказал (30), он не делает попыток ни к тому, чтобы его поняли, ни к тому, чтобы самому понять. Они оба останавливаются каждый на своих собственных мыслях и этим удовлетворяются (30—32). Собеседник здесь играет роль только возбuditеля. Пи говорит сам для себя, как если бы он произносил монолог, но к этому прибавляется удовольствие, которое он испытывает, думая, что он представляет интерес для других. Это будет новая категория, которую мы назовем *коллективным монологом*. Она отличается от предыдущей, но также — и от настоящего обмена мыслями и сведениями. Последний составит отдельную категорию, которую мы назовем *адаптированной информацией* и к которой можно отнести фразы 23 и 34 bis. Ребенок в этом случае обращается к определенным собеседникам, а не к первому встречному, как раньше, и говорит для того, чтобы собеседники слушали и понимали. Наряду с этим обменом констатирующего, или объективного, порядка можно еще отметить обмен более императивного, или субъективного, порядка, состоящий в приказах (33) или в насмешках, критике, подтверждении собственного превосходства и т. д. (37). Кроме того, можно отметить простые повторения, лишённые смысла (27), вопросы и ответы.

Попытаемся установить критерий этих различных категорий.

§ 2. Классификация функций детской речи

Мы можем разделить все разговоры двух наших испытуемых на две большие группы, которые можно назвать *эгоцентрической* и *социализированной*. Произнося фразы первой группы, ребенок не интересуется тем, кому он говорит и слушают ли его. Он говорит либо для себя, либо ради удовольствия приобщить кого-нибудь к своему непосредственному действию. Эта речь эгоцентрична прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и именно потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника. Собеседник для него — первый встречный. Ребенку важен лишь видимый интерес, хотя у него, очевидно, есть иллюзия, что его слышат и понимают (за исключением, быть может, собственно монолога, да и это не наверняка). Он не испытывает желания воздействовать на собеседника, действительно сообщить ему что-нибудь: это разговор вроде тех, что ведутся в некоторых гостиных, где каждый говорит о себе и никто никого не слушает.

Можно разбить *эгоцентрическую речь* на три категории:

1. *Повторение (эхолалия)*. Здесь дело идет лишь о повторении слов и слогов. Ребенок повторяет их ради удовольствия говорить, не думая ни о том, чтобы обратиться к кому-нибудь, ни даже о том, чтобы произносить осмысленные слова. Это один из последних остатков младенческого лепета, не содержащий еще в себе, видимо, никакого общественного элемента.

2. *Монолог*. Ребенок говорит сам с собой, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается.

3. *Монолог вдвоем или коллективный монолог.* Внутреннее противоречие этого названия хорошо выражает парадоксальность детских разговоров (о чем мы только что говорили), во время которых каждый общается другого к своей мысли или действию в данный момент, но не заботится о том, чтобы и в самом деле быть услышанным или понятым. Позиция собеседника никогда не принимается в расчет, собеседник только возбудитель.

Что же касается *социализированной речи*, то здесь можно различать следующие категории:

1. *Адаптированная информация.* Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; тут наблюдается либо сообщение собеседнику о чем-нибудь, что может интересовать его или повлиять на его поведение, либо настоящий спор или даже сотрудничество в достижении общей цели.

Таким образом, если ребенок становится на точку зрения собеседника, если этот собеседник не заменяется легко первым встречным, то это адаптированная информация; если же, наоборот, ребенок говорит лишь о себе, не заботясь о позиции другого, не стараясь убедиться в том, слушает ли и понимает ли его собеседник, то это коллективный монолог. Мы уточним этот критерий в дальнейшем.

2. *Критика.* В данную группу включаются все замечания по поводу работы или поведения других лиц, носящие тот же характер, что и адаптированная информация, — так сказать, специфические замечания по отношению к собеседнику. Но эти замечания скорее аффективны, чем интеллектуальны: они подтверждают превосходство моего «я» и принижают «я» дру-

того. Вследствие этого последнего факта можно было бы попытаться отнести эту группу к эгоцентрическим категориям, но термин «эгоцентрический» взят здесь, конечно, в интеллектуальном, а не моральном смысле: в настоящей группе дело идет о воздействии одного ребенка на другого, о воздействии, являющемся источником споров, ссор или соревнований, тогда как разговоры, относимые к коллективному монологу, никак не производят такого действия на собеседника. Но, разумеется, надо признать, что различие между критикой и адаптированной информацией крайне тонкое. Это различие может раскрыть лишь контекст.

3. *Приказание, просьбы и угрозы.* Здесь явное воздействие одного ребенка на другого.

4. *Вопросы.* Большинство вопросов, задаваемых детьми детям же, вызывает ответ, поэтому их можно отнести к социализированной речи, но принимая во внимание приводимые ниже оговорки.

5. *Ответы.* Это ответы, даваемые на собственно вопросы (с вопросительным знаком) и на приказания, а не ответы, даваемые во время диалога (категория 4) на предложения, не являющиеся вопросами, но относящиеся к «информации».

Таковы восемь основных категорий, которые мы будем различать.

Эту классификацию, как и всякую другую, можно упрекнуть в искусственности. Это само собой понятно. Важно лишь, чтобы классификация была объективной, то есть чтобы любой сведущий человек, знакомый с нашими критериями, разбил бы эти же детские фразы на те же или приблизительно те же категории.

Думаем, это возможно. Мы вчетвером классифицировали наш материал, включая сюда и тот, который будет дан в следующей главе, и оказалось, что наши индивидуальные оценки совпадают с точностью приблизительно до 2—3%.

Теперь снова вернемся к одной из наших категорий, а затем постараемся выявить стойкость наших статистических данных.

§ 3. Повторение (эхолалия)

Известно, что в первые годы жизни ребенок любит повторять слова, которые он слышит, имитировать слоги и звуки даже тогда, когда они не имеют смысла. Функции этого подражания, впрочем, трудно определить в одной формуле. В аспекте поведения подражание, по Клапареду, есть идеомоторное приноравливание, за счет которого ребенок воспроизводит, потом симулирует жесты и мысли лиц, его окружающих. Но с точки зрения личности и с точки зрения социальной подражание есть, как это утверждают Болдуин и Жане, смешение между «я» и «не-Я», смешение деятельности собственного тела и тела другого человека; в период, когда ребенок более всего подражает, он делает это всем своим существом, отождествляя себя с предметом подражания. Но такая игра, кажущаяся чисто социальной ситуацией, остается в то же время исключительно эгоцентрической. Имитируемые жесты и поступки сами по себе нисколько не интересуют ребенка, и «Я» не приспосабливается к другому; мы здесь имеем смешение, благодаря которому ребенок не знает, что он подражает, и он выдер-

живает свою роль так, как если бы он сам ее создал. Таким образом, еще к 6—7 годам, когда ребенку объясняют что-нибудь и затем сейчас же просят вновь передать объясненное, он воображает, что самостоятельно нашел то, что в действительности он только повторяет. Здесь подражание совершенно бессознательно, как это нам случалось неоднократно замечать.

Такое психическое состояние составляет полосу деятельности ребенка — полосу, которую можно найти в любом возрасте с иным только содержанием, но всегда тождественную в своих функциях. У наблюдавшихся нами двух детей некоторые из записанных разговоров обладают свойствами чистого повторения, или эхоталии. Этой эхоталии принадлежит роль простой игры; ребенку доставляет удовольствие повторять слова ради них самих, ради развлечения, которое они ему доставляют, не обращаясь абсолютно ни к кому. Вот несколько типичных примеров:

(Воспитательница Е. сообщает Ми слово «целлулоид».) Лев, работая над своим рисунком за другим столом: *«Лулоид... лелелоид...»* и т. п.

(Перед аквариумом Пи вне группы и не реагирует. Произносится слово «тритон».) Пи: *«Тритон... тритон»*.

Лев (после того как часы прозвонили «ку-ку»): *«Ку-ку... ку-ку»*.

Эти чистые виды повторения, впрочем, редки в возрасте Пи и Льва и не представляют интереса. Они более интересны, когда возникают во время разговора, например:

Жак говорит Эзу: «Посмотри, Эз, у тебя вылезают трусы». Пи, находящийся на другом конце комнаты, немедленно повторяет: *«Посмотри, у меня вылезают трусы и рубашка»*.

В этом нет ни слова правды. Удовольствие повторять ради повторения заставляет Пи произнести эту фразу; он испытывает удовольствие потому, что может воспользоваться услышанными словами, и не для того, чтобы приобщиться к разговору, а чтобы просто поиграть ими.

На с. 17 был приведен пример с Пи, который, слыша, как Лев говорит: «Смешной месье!» — повторяет эту фразу ради забавы, несмотря на то что сам он занят рисованием трамвая (фраза 27). Можно видеть, как мало повторение отвлекает Пи от его собственного занятия. (Эз говорит: «Я хочу ехать на поезде сверху».) Пи: *«Я хочу ехать на поезде сверху»*.

Нет надобности множить примеры. Процесс всегда один и тот же. Дети заняты своими рисунками или играми. Они все говорят попеременно, не слушая друг друга. Но брошенные слова схватываются на лету, как мячи. Они то повторяются как предложения настоящей категории, то вызывают монологи вдвоем, о которых мы сейчас будем говорить.

Что касается частоты повторения, то она для Пи и Льва составляет приблизительно 2% и 1% соответственно. Если их речь разделить на части в 100 фраз, то в каждой сотне будет такой процент повторения: 1, 4, 0, 5, 3 и т. д.

§ 4. Монолог

Мы видели, что для Жане и психоаналитиков слово вначале было связано с действием (и, следовательно, полно конкретного смысла) до такой степени, что даже самый факт произнесения слова отдельно от действия рассматривался как начало этого самого действия.

Также, даже независимо от вопроса о происхождении, настоящим наблюдением установлено, что слово для ребенка на самом деле значительно ближе к действию и движению, чем для нас. Отсюда два важных для понимания речи ребенка, и в особенности монолога, следствия: 1) Ребенок, действуя, должен говорить, даже когда он один, и должен сопровождать свои движения и игры криками и словами. Конечно, есть и моменты молчания и даже очень любопытные, когда дети собраны вместе, чтобы работать, как, например, в залах «Дома малюток». Но наряду с этими моментами молчания в коллективе сколько же монологов у детей, находящихся в комнате в одиночестве, или у детей, которые, разговаривая, ни к кому не обращаются! 2) Если ребенок говорит, чтобы сопроводить словами свое действие, он может видоизменить это отношение и воспользоваться словами, чтобы произнести то, без чего действие не смогло бы само осуществиться.

Отсюда — выдумка, состоящая в создании действительности посредством слова, и магическая речь, суть которой — в воздействии словом, и только им, безо всякого прикосновения к предметам или лицам.

Эти разновидности мы относим к одной и той же категории — монологу. Замечательно, что монолог имеет еще большое значение для детей 6—7 лет. Ребенок этого возраста произносит монологи даже тогда, когда он находится в обществе других детей, как, например, в залах, где мы работали. В известные моменты можно видеть около десятка детей, каждого за своим столом или группами по двое или по трое, говорящих каждый для себя и нисколько не думающих о соседе.

Вот несколько примеров простого монолога (первая разновидность), где ребенок лишь сопровождает свои действия громко произносимыми фразами:

Лев устраивается за столом, без товарищей: *«Я хочу сделать этот рисунок... Мне бы хотелось сделать что-нибудь, чтобы нарисовать. Надо бы большую бумагу, чтобы сделать это».*

Лев переворачивает игру: *«И все переворачивается!»*

Лев только что окончил рисунок: *«Теперь я буду делать что-нибудь другое».*

Лев — малыш, очень занятый собой. Он должен непрерывно объявлять всем о том, что он делает. Поэтому такой монолог можно считать вызванным тенденцией, превращающей его в монолог коллективный, где каждый говорит о себе, не слушая других. Тем не менее, оставаясь один, он продолжает объявлять, что хочет делать, довольствуясь собственной персоной как собеседником. В таких случаях это чистый монолог.

У Пи монолог встречается реже, но в более откровенной форме; ребенку случается говорить и впрямь с единственной целью — ритмизировать свое действие без тени самоудовлетворенности. Вот контекст Пи, где, впрочем, монолог прерывается другими формами речи:

53. Пи берет тетрадь с цифрами и переворачивает ее страницы «1, 2... 3, 4, 5, 6, 7... 8... 8, 8, 8, 8 и 8, 9. *Номер 9, номер 9, номер 9* [поет], *я хочу номер 9* [это число, которое он представляет в виде рисунка] ».
54. (Глядя на Беа, которая стоит перед счетами, но не говоря с ней.) «*Теперь я хочу сделать 9, 9, я делаю 9, я делаю 9.*» (Рисует.)
55. (Воспитательница Л. проходит возле стола, ничего не говоря.) «*Вот, мадемуазель, 9, 9, 9... номер 9.*»
56. (Он идет к счетам, чтобы посмотреть, каким цветом он изобразит свое число, чтобы оно соответствовало колонне 9 в счетах.) «*Розовый карандаш, надо 9.*» (Поет.)
57. (Эзу, который проходит мимо): «*Я делаю 9*» (Эз:) «Что ты будешь делать? — *Маленькие кружочки.*»
58. (Карандаш сломался.) «*Ай, ай.*»
59. «*Теперь у меня 9.*»

Следовательно, единственной целью этого монолога является сопровождение данного действия. Но здесь есть два отклонения. Пи желает приобщить к своим намерениям собеседника (фразы 55 и 57); правда, это нисколько не прерывает монолога, кото-

рый продолжается, как если бы Пи был один в комнате. Слово здесь выполняет лишь функцию возбудителя, но никак не сообщения. Несомненно, Пи испытывает удовольствие от того, что находится в комнате, где есть люди, но если бы он был один, то и тогда произносил бы аналогичные фразы.

Однако вместе с тем мы видим, что этот возбудитель опасен. Если он в некоторых случаях подстегивает действие, то в других может его попросту заменить. «Если дело идет о преодолении пространства, разделяющего две точки, человек может взаправду идти ногами, но он может так же, как оперный певец, оставаться на месте, крича: «Идем! идем!»⁶ Отсюда вторая разновидность детского монолога, когда слово служит не столько для сопровождения и ускорения действия, сколько для замены его иллюзорным удовлетворением. К этой последней группе надо отнести случаи детской магии при помощи слова, но эти случаи, как бы часты они ни были, наблюдаются только при полнейшем одиночестве⁷. Напротив, обычно произнесение монологов доставляет ребенку такое удовольствие, что он забывает действовать и только говорит. Тогда слово становится приказанием, обращенным к реальности. Вот пример чистого монолога и монолога коллективного (см. следующую категорию), который приводит к этим видам приказаний вещам и животным, отдаваемых ребенком в силу увлечения:

«Ну, она подвигается [черепаша], она подвигается, она подвигается, она подвигается. Отойди. Да она подвигается, она подвигается, она подвигается. Иди, черепаха!»

Немного позже, поглядев на аквариум, произносит монолог: «Ах, как она [саламандра] удивляется этому великану [рыбе] » и восклицает: *«Саламандра, надо есть рыб»*.

Короче, это механизм одиночных игр, во время которых, подумав вслух о своем действии, ребенок переходит к командованию вещами и существами в силу как словесного увлечения, так и добровольной иллюзии.

В заключение надо сказать, что общей чертой монологов этой категории является отсутствие у слова социальной функции. Слово не служит в таких случаях для сообщения мысли; оно служит для сопровождения, углубления или вытеснения действия. Можно ли сказать, что здесь простое уклонение от главной функции речи и что ребенок приказывает сам себе и вещам или говорит сам с собой так, как он научился командовать и говорить с другими? Возможно, что без примитивного подражания другим и без потребности звать своих родителей и воздействовать на них дети никогда не научились бы говорить: в известном смысле монолог обязан своим существованием только обратному воздействию слов, приобретенных в зависимости от речи других. Но надо помнить, что во время всего периода обучения языку ребенок является постоянной жертвой смешения своей собственной точки зрения с точкой зрения другого. С одной стороны, он не знает, что подражает. С другой, он столько же говорит сам с собой, сколько и с окружающими, и столько же ради удовольствия лепетать или продолжить пережитые состояния, сколько и для того, чтобы давать приказания. Поэтому нельзя сказать, что мо-

нолог предшествует или следует за социализированными формами языка; и первое, и второе происходит из некоторого недифференцированного состояния, когда крик и слово сопровождают действие; потом стараются его продолжить, и оба взаимно влияют друг на друга в начале своего развития.

Но приходится констатировать, что по мере продвижения от раннего детства к зрелому возрасту монолог, который является примитивной и детской функцией речи, последовательно исчезает. В этом отношении замечательно, что у Пи и Льва данная форма составляет у обоих приблизительно 5% и 15% всех употребляемых ими слов. Это большой процент, особенно если принять во внимание условия, при каких были сделаны наши записи. Что же касается разницы в процентах у наших двух испытуемых, то она вполне соответствует различию в их темпераменте: у Пи более позитивный ум, чем у Льва, более адаптированный к реальной жизни и, следовательно, к обществу других детей. Когда он говорит, то уж обычно для того, чтобы его слушали. Мы видели, правда, что когда Пи говорит для себя, то его монолог откровеннее, чем монолог Льва, но Пи не произносит так много самодовольных фраз, в которых ребенок без конца объявляет сам себе о том, за что он берется, и которые, очевидно, свидетельствуют о некотором избытке воображения.

§ 5. Коллективный монолог

Это наиболее социальная форма из эгоцентрических разновидностей языка ребенка, потому что к удовольствию разговаривать она прибавляет еще удовольствие

произносить монолог перед другими и этим привлекать — или полагать, что привлекаешь, — их интерес к его собственному действию или к собственной мысли. Но как мы уже старались отметить, ребенку, говорящему в такой манере, не удастся заставить слушать своих собеседников, поскольку фактически он к ним не обращается. Он ни к кому не обращается. Он громко говорит для себя перед другими. Подобный образ действий можно найти у некоторых взрослых, оставшихся недоразвитыми (у некоторых истериков, если называть истерией нечто, проистекающее из детского характера), которые имеют привычку громко размышлять, как если бы они говорили сами для себя, но с расчетом, что их слушают. Если отбросить некоторое актерство этого положения, то получим эквивалент коллективного монолога нормальных детей.

Для того чтобы сразу дать себе отчет в малой общественной силе этой формы языка, то есть в малом впечатлении, которое она производит на собеседника, следует перечесть наши примеры в § 1: Пи два раза произносит одну и ту же фразу (25 и 26) двум собеседникам, которые не слушают и не отвечают, и он этому нисколько не удивляется. В свою очередь, он два раза спрашивает Беа: «Что ты говоришь?» (31 и 32), не слушая ее; он продолжает размышлять и рисовать и говорит только для себя.

Вот еще несколько примеров, показывающих, как мало ребенок заботится о том, чтобы быть услышанным собеседником:

Воспитательница Л. говорит группе детей, что совы днем не видят. Лев: *«Я хорошо знаю, что она не может».*

Лев. « [За столом, где работает группа:] Я уже одну «луну» сделал, тогда ее надо переменить».

Лев « [Собирает семена клена:] Я имею целую кучу пенсне».

Лев. «Я имею ружье, чтобы его убить. Я капитан на лошади»; «Я имею лошадь, также я имею ружье».

Начало большинства этих фраз заслуживает быть отмеченным: «Я». Предполагается, что все слушают. Это отличает указанные фразы от чистого монолога. Но по своему содержанию они являются точным эквивалентом монолога: ребенок лишь думает вслух о своем действии и вовсе не желает ничего никому сообщать.

В следующей главе мы вновь найдем примеры коллективного монолога, но уже не изолированные или выбранные из разговора только двух детей, а имевшие место непосредственно во время общих разговоров. Следовательно, нет смысла дольше останавливаться здесь на этой категории предложений.

Что же касается пропорции коллективных монологов в объеме всей речи, то они составляют приблизительно от 23 до 30% соответственно у Льва и Пи. Но мы уже видели, что у Пи труднее отличить чистый монолог от монолога коллективного. Если соединить оба вида монологов, то они составят 38% всей речи Льва и 35% всей речи Пи.

§ 6. Адаптированная информация

Критерием адаптированной информации по отношению к псевдоинформации, из которой состоит коллективный монолог, является получаемый результат:

ребенку удастся заставить собеседника слушать себя и воздействовать на него, то есть что-либо сообщить ему.

Итак, ребенок говорит здесь, применяясь к точке зрения собеседника. Функция речи для говорящего состоит уже не в том, чтобы побуждать себя самого к деятельности, а в том, чтобы сообщить мысль. Это трудно определяемые критерии; мы постараемся найти более точные.

Именно адаптированная информация порождает диалоги. Диалоги детей заслуживают углубленного изучения, так как, вероятно, от привычек, приобретаемых в споре (как подчеркнули это Болдуин и Жакне), зависит и осознание логических правил, и форма дедуктивных рассуждений. Поэтому мы попробуем в следующей главе в общих чертах обрисовать стадии, через которые проходит разговор среди детей. Удовольствуемся пока характеристикой адаптированной информации (будет ли она в виде диалога или нет) по отношению ко всей совокупности высказываний наших двух испытуемых и установлением той маленькой роли, которую играет эта форма речи в сравнении с эгоцентрическими формами и социализированными формами без констатации (приказания, угрозы, критика и т. д.).

Первый вид, где появляется адаптированный обмен мыслями, — простое сообщение. Вот несколько ярких примеров:

Лев помогает Жео играть в лото: *«Это сюда, я думаю»*. Жео показывает второй такой же картон. Лев: *«Если потеряешь один, тогда один останется»*. За-

тем: *«У тебя три одинаковых»* или *«Видите, как надо делать»*.

Воспитательница Л. называет Ара: «Роже». Пи: *«Его не зовут Роже»*.

Ясно, что такие высказывания значительно отличаются от монолога вдвоем. Здесь ребенок хочет что-то сообщить собеседнику. Он говорит не с точки зрения этого последнего, а уже со своей собственной. В итоге ребенок старается быть понятым и настаивает на своем, если не достигает цели, в то время как в коллективном монологе ему безразлично, куда попадет брошенное слово.

Конечно, в рамках адаптированной информации ребенок может говорить о самом себе так же, как и о любой вещи. Достаточно, чтобы его высказывания были адаптированы, как в следующих двух примерах:

Эз и Пи. *«У меня будет завтра один [трамвайный абонемент]. — У меня он будет сегодня днем»*.

Эз и Пи строят вместе церковь из кубиков: *«Из этого можно сделать параллели. — Я хочу поставить параллели»*.

Теперь мы можем уточнить критерии, которые позволяют отличить коллективный монолог от адаптированной информации. Коллективный монолог имеет место всякий раз, когда ребенок говорит о себе, за исключением тех случаев, когда ребенок говорит о себе во время совместной работы с собеседником (как в предыдущем примере постройки церкви) и за ис-

ключением диалогов. Мы допускаем, что диалог будет иметь место, когда собеседник отвечает на предложение, говоря о предмете, о котором идет речь в этом предложении (как в предыдущем примере о трамвайном абонементе), не говоря чепухи, как в коллективном монологе⁸.

Итак, адаптированная информация имеет место всякий раз, когда ребенок сообщает собеседнику о чем-либо другом, кроме себя, или когда он, говоря о себе, затевает сотрудничество или просто диалог; но пока ребенок говорит о себе, не сотрудничая с собеседником и не затевая диалога, мы имеем коллективный монолог.

Эти определения и неудачные попытки с помощью коллективного монолога приобщить других к действию говорящего делают еще более удивительным тот факт, что у Пи и Льва число высказываний в форме адаптированной информации вдвое меньше, чем коллективных монологов.

Сейчас мы увидим это в точных цифрах. Выясним сначала, о чем осведомляют друг друга оба наши испытуемые и как они спорят в тех редких случаях, когда можно говорить о детских спорах.

Что касается первого из этих пунктов, то следует отметить отсутствие между детьми какого бы то ни было объяснения, в собственном смысле этого слова, если понимать под объяснением причинное объяснение — такое, которое отвечает на вопрос «почему» в смысле «по какой причине» или «на каком основании».

Все отмеченные случаи сообщений, которые могли бы походить на объяснения, — статические, то есть

описательные и чуждые стремлению изложить причину явлений.

Вот примеры этих статических, или описательных, сообщений:

Лев и Пи: «*Это 420*»; «*Нет. 10 часов*»; «*Крыша не такая [говоря о рисунке] », «Это деревня, большая деревня*» и т. д.

Даже при разговоре детей между собой о явлениях природы их взаимные сообщения не касаются причинности:

Лев. «Гром, он катится. — *Нет, он не катится.* — Это вода. — *Но нет, он не катится.* — Гром, что это такое? — *Гром это...* [не заканчивает] ».

Это отсутствие причинных объяснений должно быть особенно отмечено, когда речь идет о машинах, автомобилях, велосипедах и т. д., о которых дети говорят иногда между собой, но всегда в этом же статическом ракурсе:

Лев. «*Это та же самая рельса*»; «*Смешной экипаж, автомобиль*»; «*Велосипед для двух людей*».

А ведь каждый из детей в отдельности способен объяснить механизм велосипеда: Пи — удовлетворительно, а Лев — очень хорошо. У каждого из них множество представлений о механике, но они между собой о них не говорят. Причинные связи остаются невысказанными, и каждый думает о них про себя,

вероятно, потому, что ребенок мыслит их скорее образами, чем словами. Одна лишь статическая сущность выражена при помощи слов.

Это свойство особенно поразительно, когда дело идет о сотрудничестве детей в общей игре.

Вот, например, Пи и Эз, занятые совместным рисованием дома.

Пи. *«Там нужно кнопочку для света, нужно кнопочку для света...»; «Потом я сделаю этричество...»; «Два этричества, смотри. Будет два этричества. Там все площадки этрические».*

Впоследствии мы увидим некоторые подтверждения гипотезы, согласно которой причинное «почему» во все не является объектом разговора детей. В частности, в главе III мы увидим, что объяснения, вызванные ребенком у ребенка от 6 до 8 лет, дурно понимаются в том, что касается отношения причинности. Так что вопросы причинности сохраняются в разговорах детей со взрослыми или младших со старшими. Иначе говоря, у детей большая часть из этих вопросов остается в области интимного и неформулируемого размышления.

Вот те из рассуждений ребенка с ребенком, отмеченные нами у Льва и Пи, которые более всего подходят на причинное объяснение; они остаются почти исключительно описательными:

Лев. *«Надо бы немного воды. Она очень тверда, зеленая краска, очень тверда...». «Из картона, ты не знаешь? Ты умеешь это делать, но это немного трудно для тебя, для всех».*

В отношении же характера споров между детьми замечательно то, что здесь наблюдается полнейшее соответствие с описанным явлением: как наши оба испытуемые не сообщают друг другу своих размышлений, касающихся причины и основания явлений, точно так же они и не мотивируют в споре своих утверждений посредством логических «потому что» или «так как».

Спор у них, за двумя лишь исключениями, состоит из простого столкновения утверждений без логического оправдания. Он принадлежит к типу, который мы в нашем труде о стадиях разговора между детьми (см. следующую главу) назовем «примитивным спором» и охарактеризуем именно отсутствием мотивировки.

Только что приведенный пример (прения между Львом и ребенком того же возраста по поводу грома) очень ясно это доказывает. Вот три других примера, первые два — очень четкие, третий — промежуточный:

Пи. « [Эз говорит Пи:] Ты со мной поженишься. — *Я не поженюсь с тобой.* — Нет, ты со мной поженись. — *Нет.* — *Да...*» и т. д.

Лев. «Посмотри, какое у меня будет хорошенькое 6. — *Да это 6, но, по правде, это — 9.* — Нет, это 6. Ноль. — *Ты говоришь ноль, а это неправда, это 9. Это правда.* — Нет. — *Да.* — Это было уже раньше сделано. — *А вот нет, лгунишка! Он — сумасшедший.*»

Лев. « [Смывает на то, что делает Ге:] *Две луны.* — Нет, два солнца. — *Солнца не такие, не со ртом.*

Солнца наверху, вот такие. — Они круглые. — Они круглые, но у них нет глаз, рта. — Но нет, они же видят. — Нет, это только Боженька видит».

Два первые из этих споров — только простые столкновения противоположных утверждений, без взаимных уступок и мотивировки. Последний более сложен. Конечно, когда Лев говорит: «Только Боженька...» или «Они — вот такие», — в его предложениях есть начало доказательства, нечто большее, чем простое утверждение. Но нет никакого ясного обоснования, никакой попытки доказать. Ге утверждает, а Лев отрицает. Ге не старается привести оснований, почему он думает, что у солнца есть глаза, не говорит, например, что он видел картинки, которые навели его на эту мысль, и т. п. Лев, со своей стороны, не становится на точку зрения Ге и не защищает своей посредством ясных доводов. В общем, есть только простое столкновение, довольно отличное от последующих двух маленьких споров, из которых один, впрочем, спор ребенка со взрослым.

Вот единственные записанные примеры, когда ребенок старается доказать свое утверждение. Их следует старательно отметить, принимая во внимание редкость этого явления до 7 или 8 лет:

Лев обращается к воспитательнице Г.: «Ты ела краску. — Нет. Какую? — Белую краску. — Нет. — Нет да, потому, что она у тебя на губах».

Здесь отмечается правильное употребление «потому что» в 6 с половиной лет. В трех списках полного словаря, созданного Декедр⁹, «потому что» употребле-

но ребенком в 7 лет, но еще не употребляется ребенком 5 лет.

Вот другой случай, также со Львом:

«*Это 420.* — Но это не номер дома. — *Почему?* — Номер дома — он на дверях».

Здесь можно отметить употребление «почему» в смысле «на каком основании» (см. главу V). Так что ясно видно, насколько эти споры выше предыдущих.

Итак, из всех этих фактов мы можем заключить следующее:

1. Адаптированная информация составляет с большинством вопросов и ответов, как мы увидим дальше, единственные категории речи ребенка, функция которых — сообщать интеллектуальную мысль; это противоположность различным функциям эгоцентрических категорий.

2. Что же касается того, как часто встречается адаптированная информация, то у Льва она составляет 13%, а у Пи — 14%; это следует отметить, поскольку это показывает, как мало социальна интеллектуальная пытливость ребенка. Данные цифры тем более поразительны, что коллективный монолог составляет 23 и 30% всей речи тех же испытуемых.

3. Кроме того, эти сообщения ребенка ребенку статичны в том смысле, что они не имеют никакого отношения к причинности, даже когда дело идет о материале, которым пользуются дети во время своей работы, о многочисленных предметах природы или технических предметах, которые они

любят рисовать или воспроизводить в своих постройках и т. д. (звери, звезды, автомобили, велосипеды и т. п.).

4. Споры между детьми, за двумя только исключениями, принадлежат к низшему типу в том смысле, что они составляют просто столкновение противоположных утверждений без ясных доводов.

§ 7. Критика и насмешка

Социализированный язык детей, носящий неинтеллектуальный характер, за исключением вопросов и ответов, может быть разделен на две категории, очень просто различаемые: приказания, с одной стороны и критика и насмешка — с другой. Эти категории не представляют ничего особенного у детей. Интересно лишь их процентное отношение.

Вот несколько примеров критики, насмешки, *Schadenfreude* и т. п., которые с первого взгляда могли бы быть отнесены к адаптированной информации, но которые, быть может, следует выделить потому, что их функция — не сообщать мысль, а удовлетворять интеллектуальные инстинкты, такие как страсть к драке, самолюбие, соревнование и т. д.

Лев. «Ты ставишь не посередине [тарелку на стол]»; «Неправильно»; «Э! Это не годится»; «Это не их дом, мы его сделали»; «Сова не такая. Посмотрите, что делает Пи!»; «Я хорошо знаю, что он не может!»; «Наш куда красивее»; «У меня карандаш куда больше, чем у тебя»; «Но я все-таки сильнее» и т. д.

Действительно, приведенные фразы имеют то общее с адаптированной информацией, что они обращены к отдельному собеседнику, что они на него воздействуют, вызывают соревнование, реплики и даже ссоры. Именно этот факт и вынуждает нас отнести к социализированной речи те из этих фраз (последние), которые начинаются с «я» и похожи на коллективный монолог. С другой стороны, такие фразы от настоящей информации отличаются тем, что даже критика, по-видимому объективная, включает весьма субъективные оценочные суждения. Это не констатации. В них есть страсть к борьбе, желание утвердить свое собственное превосходство, насмешка и т. д. Таким образом, это отдельная категория, имеющая право на существование.

Данная группа, впрочем, невелика: 3% у Льва и 7% у Пи. Возможно, что речь идет об индивидуальных типах, и если эта категория будет слишком слабо представлена в последующем материале, ее, быть может, надо слить с предыдущей.

§ 8. Приказания, просьбы, угрозы

Почему число случаев адаптированной информации так незначительно по отношению к эгоцентрическим формам языка и в особенности по отношению к коллективному монологу? Причина этого проста. С самого начала ребенок общается с себе подобными не для того, чтобы сообща думать и обмениваться размышлениями, а для того, чтобы играть. Вследствие этого доля интеллектуального обмена доводится до пределов крайней необходимости. Остальная часть

речи будет служить действию и состоять из приказаний и т. п.

Отсюда следует, что необходимо завести особую рубрику для приказаний и угроз, такую, какую мы только что сделали для критики. Фразы этой категории, впрочем, легко узнать:

Лев (перед магазином). *«Не ходить сюда, не ходить, не заплатив. Я скажу Же! [Если ты пойдешь]»; «Иди сюда, месье, паспорт»; «Дай мне синий»; «Ты сделаешь знамя»; «Иди, Ро, на... Ты будешь вагоном»* и т. п.

Пи. *«Эз, посмотри на саламандру»; «Подвиньтесь, я не смогу увидеть»* и т. п. По поводу крыши: *«Нет, сними ее, сними ее, потому что я хочу поставить свою»* и т. д.

Нет смысла умножать примеры. Единственным сомнительным пунктом в классификации является различие просьб, сливающихся с приказаниями, и вопросов, содержащих подразумеваемую просьбу. Мы условимся называть просьбами (*prières*) и отнесем к настоящей категории все просьбы, которые не выражены в вопросительной форме, а к следующей категории отнесем все выраженные в вопросительной форме просьбы (*demandes*). Вот примеры просьб (*prières*):

Лев. *«Пожалуйста, желтую краску»; «Мне бы хотелось немного воды»* и т. д.

Пи. *«Резинку, мадемуазель, мне бы хотелось резинку!»*

Напротив, мы отнесем к просьбам-требованиям (demandes) такие фразы: «Эз, поможешь ли ты мне?», «Могу ли я ее видеть?» и т. п. Это различие, конечно, искусственное. Но между вопросительным требованием и вопросом, относящимся к непосредственным действиям, существует много переходов. Поэтому, очевидно, следует отличать приказания от вопросов и не нужно смущаться некоторой искусственностью классификации: надо только договориться насчет условностей и не буквально истолковывать статические данные, остальное неважно. Впрочем, впоследствии для нас самым полезным будет как раз не численное взаимоотношение приказаний и вопросов, а численное соотношение всего социализированного языка и языка эгоцентрического. Насчет этих основных различий легко договориться.

Процентное отношение настоящей категории равно 10% у Льва и 15% у Пи. Диалог и информация у них же равнялись 12 и 14%.

§ 9. Вопросы и ответы

Поставим себе предварительную задачу в отношении этих двух категорий, обсуждать которые мы будем одновременно: относятся ли обе они к социализированному языку? Что касается ответов, то тут нет никаких сомнений. В самом деле мы называем ответом адаптированное высказывание, данное собеседником, после того как он услышал и понял вопрос. Например:

Лев. «Это какой цвет? — *Желтый, коричневый*»; «Что ты делаешь, Лев? — *Лодку*» и т. д.

Мы присоединяем к ответам отказы и согласия, которые являются ответами, данными уже не на вопросы констатирующего характера, а на приказания и просьбы.

«Ты мне снова дашь [билет]. — [Лев:] *Нет, мне не надо. Я в лодке*».

Эти две группы, представляющие ответы, очевидно, являются частью социализированной речи. Если мы из них составим особую категорию, вместо того чтобы соединить их с адаптированной информацией, то прежде всего потому, что ответы не составляют части свободной речи ребенка: достаточно, чтобы соседи его перебивали все время или чтобы взрослые его спрашивали, и процент социализированной речи ребенка легко повышается. Поэтому-то из тех расчетов, которые будут даны в следующем параграфе, мы исключаем ответы. Все высказывания детей, вызванные взрослыми, будут благодаря этому устранены. Впрочем, ответы составляют только 18% речи Льва и 14% — Пи.

Что касается психологического содержания ответов ребенка ребенку, то оно крайне интересно и само по себе было бы достаточным, чтобы составить из категорий «ответы» категорию, отличную от информации. Оно и впрямь тесно слито с содержанием вопроса, что вполне естественно; поэтому мы и будем разбирать эти две проблемы одновременно.

Принадлежат ли вопросы, задаваемые детьми друг другу, к социализированной речи? Как это ни странно, но подобный вопрос можно себе задать. В самом деле, некоторое количество детских высказываний облечено

в вопросительную форму, не будучи вовсе вопросами, обращенными к собеседнику. Доказательством может служить то, что ребенок не слушает ответа и даже не ждет его: он сам себе отвечает. Этот факт наблюдается очень часто между 3 и 5 годами. В возрасте наших испытуемых он встречается реже. Когда это случалось, мы относили эти псевдovoпросы к монологу или к информации. (Пример: *«Мадемуазель, половина — это верно? Да, посмотрите»*. — Лев.) Итак, мы будем здесь говорить лишь о вопросах в собственном смысле.

Вопросы составляют 17% речи Льва и 13% речи Пи. Отсюда видно, что значение их равно и даже превосходит значение информирования. Если иметь дело с вопросом как спонтанным поиском информации, то мы можем точно проверить наши утверждения относительно этой последней категории. Нас и впрямь поразили две особенности: отсутствие между детьми интеллектуального обмена, касающегося причинности, и отсутствие логических доказательств и обоснований в спорах. Если из этого обстоятельства мы сразу же сделаем заключение, что дети думают о причинности и приводят доказательства про себя и именно поэтому не делают их общественным достоянием, то нам смогут возразить, что, быть может, для детей и вообще не существует ни причинности, ни доказательств; в таком случае детям, конечно, было бы очень трудно их и социализировать. Это, действительно, верно в части, касающейся логического доказательства. Что же до причинного объяснения (а мы подразумеваем под причинным объяснением не только такое, которое обращается к механической причине, объяснение, которое появляется лишь после 7—8 лет⁹ (см.

§ 3 главы V), но и такое, которое относится к целевой причинности или в особенности к «предпричинности», как мы ее назовем, то есть к детским «почему» между 3 и 7—8 годами), — то тут следует сделать два замечания. С одной стороны, дети «Дома малюток» во время рисования и свободных построек занимаются животными, физическими предметами (звездами, небом, дождем и т. п.), а также машинами и другими предметами, созданными человеком (поездами, автомобилями, лодками, домами, велосипедами и т. д.); здесь дети могли бы задавать себе вопросы об их происхождении или о причине возникновения. С другой стороны, в свободных вопросах, задаваемых детьми взрослым, «почему» и до 7 лет играет значительную роль (мы записали 91, 53 и 41 «почему» из трех групп по 250 произвольных вопросов). А среди этих «почему» есть большое число «почему» объяснений, означающих «по какой причине» или «по какому поводу». Объяснение, которому мы посвящаем главу V, в среднем составляет у детей 6—7 лет 18% случаев обращения с вопросом. Если «объяснительные» вопросы будут редки у наших испытуемых, то очень вероятно, что наше толкование сообщений и диалогов ребенка с ребенком правильно: интеллектуальный обмен между детьми остается статическим, или описательным: он мало касается причинности, и эта последняя остается предметом разговора детей со взрослыми или самостоятельного размышления ребенка.

Кажется, так оно и есть. Среди 173 вопросов Пиа встречается только 3 «почему». Из 224 вопросов Льва — 10 «почему». Из этих «почему» лишь два «почему» объяснения¹⁰ у Льва и ни одного у Пиа:

«Почему она повернулась [чучело совы, которое Лев считает живым]?» и: «Почему она немного поворачивается [то же самое]?»

Остальные представляют собою «почему», касающиеся объяснения не причинного, а психологического, или «намерения», как мы это назовем¹¹, что совсем другое:

«Почему он мне сказал: здравствуй, Лев?»; «Почему Рей плакал?»; «Почему он ушел?» и т. д.

Кроме того, встретился лишь один случай логического «почему» у Льва, именно тот, который мы видели в споре на с. 39. Из сказанного видно, как редки «почему» среди детей и как мало они касаются причинности.

Итак, среди 224 вопросов Льва и 173 Пи нашлось лишь два вопроса-объяснения и оба — вопросы Льва. Остальные вопросы разделяются следующим образом. Прежде всего есть 141 вопрос Льва и 78 Пи, касающиеся деятельности детей как таковой, «действия и намерения»¹²:

Лев. *«А мои ножницы, ты их видишь?»; «В игру индейцы играют?»; «Но я работаю, а ты?»; «Но я тебе не сделал больно?»; «Знаешь ли ты этого месье?»*

Лев. *«Как я нарисую весь дом?»; «Это как же вкладывается [шарик на счетах]?»*

Пи. *«Беа, ты придешь сегодня днем?»; «Ты закончил?» и т. д.*

Огромная разница между числом вопросов, относящихся к деятельности детей как таковой, и вопросов, относящихся к причинному объяснению, крайне любопытна: она показывает, насколько интеллектуальная работа ребенка 6 лет остается еще индивидуальной и насколько, следовательно, ограничен обмен мыслями между детьми.

Другая категория вопросов, состоящая из 27 вопросов Льва и 41 вопроса Пи, касается фактов и событий, времени и места (вопросы «действительности» главы V):

Факты: *«Закрыт ли твой барабан?»*; *«Есть также и бумажки?»*; *«Там внутри есть улитки?»* (Пи.)

Место: *«Эз, где голубой?»*; *«Где она [черепашка]?»*

Время: *«Мадемуазель, уже поздно?»*; *«Сколько тебе лет?»* (Пи.)

Как видно, вопросы не касаются причины и остаются статическими. Вопросы о месте преобладают в этой категории: 29 у Пи и 13 у Льва.

Другая многочисленная категория (51 — у Пи и 48 — у Льва) состоит из чисто статических вопросов, вопросов о названиях, вопросов о классификации и об оценке:

Названия: *«Сзади» — что это значит?»*; *«Как это называется [повар]?»* (Лев.)

Классификация: *«Что это такое?»*; *«Это желтое?»* (Лев.)

Оценка: *«Это красиво?»* (Лев, Пи.)

Кроме того, есть несколько вопросов о числе (5 — у Льва, 1 — у Пи.):

«Этого недостаточно, всего этого за 2 франка 50 сантимов?»; «А на 11 сколько?» (Лев.)

Наконец, следует упомянуть о двух вопросах у Пи и одном у Льва, относящихся к правилам (письма и т. д.):

«Это с одной стороны ставится, не правда ли [цифра 3]?» (Лев.)

Вот полная таблица вопросов Льва и Пи, включая «почему».

		Лев	Пи
Вопросы причинного объяснения		2	0
Вопросы о действительности	Факты и события	7	8
	Время	7	4
	Место	13	29
Итого:		27	41
Действия и намерения		141	78
Правила		1	2
Вопросы о классификации	Название	7	0
	Классификация и оценка	41	51
Итого:		48	51
Вопросы о числе		5	1
Всего:		224	173

Мы не настаиваем здесь ни на критериях этих различных категорий, ни на их функциональной значимости: эти проблемы являются предметом одной из

следующих глав — «Вопросы ребенка шести лет» (глава V). Будет достаточно, если мы сможем сделать из этой таблицы вывод, что вопросы ребенка ребенку (вопросы ребенка взрослым играют здесь лишь незначительную роль) относятся прежде всего к самой психической деятельности (действия и намерения). В случаях, когда речь идет о предметах, а не о лицах, они относятся к статистической стороне действительности (классификация, место и т. д.), а не к причинным отношениям. И впрямь получается довольно значительная разница по сравнению с результатами, представленными Дэлем (глава V: вопросы, заданные ребенком взрослому). Правда, прежде чем делать из этого выводы о различии между вопросами ребенка ребенку и вопросами ребенка взрослому, следовало бы разрешить важную предварительную задачу: в какой мере Лев и Пи вне школы задают взрослым вопросы, аналогичные вопросам Дэля («почему» объяснения и т. д.)? На первый взгляд, Дэль, хотя его наблюдали и в часы работы, значительно ближе подходит к тому, что вообще знают о задающем вопросы ребенку 6 лет. Но, может быть, Пи и Лев — дети особого типа, менее «объясняющего» и более статического? Следует произвести еще ряд исследований, подобных тем, которые описаны в настоящей главе и главе V.

II. ВЫВОДЫ

Итак, некоторые категории речи наших двух детей определены, насколько это было возможно, а сейчас следует попытаться установить, нельзя ли выделить

из наших материалов постоянные цифровые данные. Мы сразу обращаем внимание на некоторую искусственность цифр в такого рода подсчетах. Количество трудно классифицируемых предложений и впрямьотягчает статистические данные. Впрочем, судить о степени объективности нашей классификации будет можно, просматривая список первых 50 высказываний Льва, который мы дадим в качестве образца для тех, кто пожелал бы воспользоваться нашей техникой. Но эти затруднения несущественны. Если среди полученных результатов одни окажутся более постоянными, чем другие, мы позволим себе придать им некоторую объективную ценность.

§ 10. Измерение эгоцентризма

Среди полученных результатов есть один, как раз наиболее интересный для изучения логики ребенка и представляющий некоторые гарантии достоверности: это отношение эгоцентрической речи к общей сумме свободных высказываний ребенка. Эгоцентрическая речь — это, как вы видели, группа высказываний, состоящая из трех первых вышеуказанных категорий: *повторения*, *монолога* и *коллективного монолога*. Все три имеют ту общую черту, что они представляют собою высказывания, ни к кому или ни к чему, в частности, не относящиеся, и не вызывают никакой адаптационной реакции со стороны случайных собеседников. Спонтанная речь — это совокупность семи первых категорий, то есть всех, за исключением *ответов*; это совокупность всех высказываний минус те, которые считаются ответом на *вопрос* взрослого или ребен-

ка. Мы выделили эту рубрику, поскольку она зависит от случайности: достаточно, чтобы ребенок столкнулся со многими взрослыми или с каким-нибудь болтливым товарищем, чтобы процент ответов значительно изменился. Что же касается ответов, данных не на прямые вопросы (не имеющие вопросительного знака) или не на точные приказания, но встречающихся во время диалогов, то они, разумеется, включены в рубрику «Информация и диалог»; так же и исключение ответов из нижеследующих статистических данных отнюдь не является искусственным: речь ребенка — минус ответы — составляет одно целое, где представлены все средства словесного понимания.

Эта пропорция объема эгоцентрической речи по отношению к объему спонтанной речи выразилась:

$$\frac{L. eg.}{L. sp.} = 0,47 \text{ для Льва.} \quad \frac{L. eg.}{L. sp.} = 0,43 \text{ для Пи.}$$

(Эгоцентрическая речь по отношению ко всей речи, включая сюда и ответы, равна 39% у Льва и 37% у Пи.) Близость результатов у Пи и Льва уже сама по себе является счастливым признаком, особенно если допустить, что обнаруженная разница вполне объясняется разницей темперамента (Лев, конечно, более эгоцентричен, чем Пи). Но значительность полученных результатов устанавливается еще одним путем.

Если разбить на группы по 100 фраз 1400 высказываний Льва в течение того месяца, когда изучалась его речь, и если для каждой из этих групп найти отношение

$$\frac{L. eg.}{L. sp.},$$

то получатся цифры, варьирующие лишь между 0,40 и 0,57, что составляет незначительное отклонение. Мало того, *средняя вариация*, или средняя отклонений между каждой данной величиной и средней арифметической этих данных, составляет только 0,04, что имеет ничтожное значение.

Если подвергнуть такому же разбору 1500 высказываний Пи, то получатся числа, варьирующие между 0,31 и 0,59 при средней вариации — 0,06. Эта большая изменчивость, впрочем, соответствует тому, что мы знаем о характере Пи, который на первый взгляд кажется более положительным и приспособляющимся, чем Лев, более склонным к совместной работе (в особенности с неразлучным другом Эз). Но у Пи время от времени появляются фантазии, он уединяется на несколько часов и без конца произносит монологи.

Кроме того, в следующей главе мы увидим, что эти два коэффициента — 0,47 и 0,43 — в среднем вполне соответствуют детям 4—7 лет; такие же вычисления, сделанные в отношении приблизительно 1500 высказываний, произнесенных в общей зале, дали результат 0,45 (средняя разница — 0,05).

Это постоянство пропорции эгоцентрической речи тем более любопытно, что в отношении других коэффициентов, которые мы пытались установить, ничего подобного не обнаружено. Мы определили численное значение категорий *информация* и *вопрос* (социализированная констатирующая речь) по отношению к категориям *критики*, *приказаний* и *просьб* (социализированная неконстатирующая речь). Но это число колеблется между 0,72 и 2,33 для Льва, со средним колебанием 0,71 (вместо 0,04 и 0,06 коэффициента

эгоцентризма!) и между 0,43 и 2,33 для Пи, со средним колебанием 0,42. Точно так же отношения между эгоцентрической речью и констатирующей социализированной речью не дают никакого постоянного коэффициента.

Итак, из этих цифр запомним только то, что наши два испытуемые 6 с половиной лет обладают эгоцентрической речью, достигающей почти 50% всей их спонтанной речи. Вот, впрочем, в виде резюме таблица функций всей речи Пи и Льва:

	Пи	Лев
1. Повторение	2	1
2. Монолог	5	15
3. Коллективный монолог	30	23
4. Адаптированная информация	14	13
5. Критика	7	3
6. Приказания	15	10
7. Вопросы	13	17
8. Ответы	14	18
Эгоцентрическая речь	37	39
Спонтанная социализированная речь	49	43
Вся социализированная речь	63	61
Коэффициент эгоцентризма	0,43 ± 0,06	0,47 ± 0,04

Необходимо еще раз отметить, что в этих цифровых данных количество высказываний, обращенных детьми ко взрослым, незначительно. Опуская их, увеличиваем коэффициент эгоцентризма приблизительно до 0,02, что остается в границах дозволенного отклонения. В будущем надо тем не менее совершенно

исключать из расчетов эти предложения с тем, чтобы классифицировать их отдельно. Это правило, впрочем, будет выполнено нами в следующей главе, где коэффициент эгоцентризма будет исчислен исключительно на основании высказываний ребенка, адресованных другому ребенку.

§ 11. Заключение

Какой вывод можно сделать из этого факта? Представляется возможным допустить, что до данного возраста дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослый, и меньше сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы. Конечно, когда дети бывают вместе, то кажется, что они больше, чем взрослые, говорят о том, что делают, но большей частью они говорят только для самих себя. Мы, наоборот, меньше говорим о наших действиях, но наша речь почти всегда социализирована.

Такие утверждения могут показаться парадоксальными. При наблюдении детей 4—7 лет, работающих вместе в «Доме малюток», правда, иногда поражаешься периодам молчания, которые, повторяем, несколько не вынуждаются и не вызываются взрослыми. Можно было бы ожидать не образования рабочих групп (потому что пробуждение общественной жизни детей наступает позднее), а шума детей, говорящих одновременно. Этого в данном случае нет. Но все же очевидно, что ребенок с 4 до 7 лет, поставленный в условия свободной работы, благодаря учебным играм «Дома малюток» нарушает молчание несравненно чаще, чем взрослые во время работы; сначала даже

кажется, что он беспрерывно сообщает свои мысли другим.

Как согласовать этот факт с утверждением, что детская мысль более эгоцентрична, чем наша?

Не надо смешивать интимности мысли с эгоцентризмом. И вправду, размышление ребенка не может оставаться интимным: кроме мышления образами и аутистическими символами, которое невозможно передать непосредственно, ребенок не способен сохранять для себя (до возраста, пока еще не установленного, но колеблющегося около 7 лет) мысли, приходящие ему на ум. Он говорит все. У него нет никакого словесного воздержания. Следует ли вследствие этого сказать, что он социализирует свою мысль более, чем мы? В том-то и заключается вопрос: надо установить, для кого он говорит на самом деле. Быть может, для других. Но мы, напротив, думаем, на основании предыдущих исследований, что прежде всего — для себя и что слово, прежде чем выполнить функции социализации мысли, играет роль спутника и усилителя индивидуальной деятельности. Попытаемся уточнить эту разницу между мыслью взрослого — социализированной, но способной к интимности — и мыслью ребенка — эгоцентрической и не способной к интимности.

Взрослый даже в своей личной и интимной работе, даже занятый исследованием, не понятным для большинства ему подобных, думает социализированно, имеет постоянно в уме образ своих сотрудников или оппонентов, реальных или предполагаемых, во всяком случае образ товарищей по занятию, которым рано или поздно он объявит результаты своего

исследования. Этот образ его преследует в процессе работы и вызывает как бы постоянную умственную дискуссию. Само исследование вследствие этого социализировано почти на каждом своем этапе. Изобретение ускользает от этого влияния, но потребность в контроле и доказательстве порождает внутреннюю речь, непрерывно обращенную к противоречащим лицам, которые мысленно предполагаются и которые представляются умственному воображению облеченными плотью. В итоге, когда взрослый находится в обществе себе подобных, то, что он им объявляет, уже социализировано, обработано и, следовательно, в общем приспособлено к собеседнику, а значит — понятно. И впрямь, чем глубже уходит взрослый в индивидуальный поиск, тем более он способен стать на точку зрения других и заставить их понять себя.

Наоборот, ребенок поставленный в условия, о которых мы говорили, как нам кажется, говорит бесконечно больше, чем взрослый. Почти все, что он говорит, сопровождается такими фразами, как: «Я рисую шляпу», «Я делаю лучше, чем ты» и т. д. Мышление ребенка кажется более социальным, менее способным к долгому исследованию в одиночку. Но это только видимость. У ребенка просто меньше словесной воздержанности, потому что он не знает интимности «Я». Но, непрерывно беседуя со своими соседями, он нередко становится на их точку зрения. Он говорит с ними большей частью так, как если бы был один, как если бы громко думал для себя. Итак, он говорит для себя языком, которым не старается отмечать оттенки и перспективы и который имеет ту особенность, что все время утверждает, вместо того чтобы доказывать,

даже в споре. Чрезвычайно трудно понять высказывания Льва и Пи, внесенные в тетради наблюдателей: без многочисленных пояснений, записанных одновременно со словами этих детей, в них невозможно было бы разобраться. Все выражено намеками, местоимениями и указательными словами «он», «она», «мой» и т. д., которые последовательно выражают все, что угодно, без малейшей заботы о ясности или даже понятности. Бесполезно было бы изучать здесь этот стиль: мы еще будем говорить о нем в главе III по поводу словесных объяснений детей детям. Короче, ребенок почти никогда не спрашивает себя, поняли ли его. Для него это само собой разумеется, поскольку он, когда говорит, не думает о других. Он произносит коллективные монологи. Его речь лишь тогда становится похожей на речь взрослых, когда он непосредственно заинтересован в том, чтобы его поняли, когда он дает показания, задает вопросы и т. д. Итак, для упрощения можно сказать, что взрослый думает социализированно, даже когда он один, а ребенок младше 7 лет мыслит и говорит эгоцентрически, даже когда он в обществе.

Каковы причины этих явлений? Думаем, они двойственны. Они зависят как от отсутствия прочно установившейся социальной жизни среди детей младше 7—8 лет, так и от того, что настоящий общественный язык ребенка — язык, употребляемый в основной деятельности ребенка — игре, — есть язык жестов, движений и мимики столь же, сколь и слов.

Действительно, среди детей до 7—8 лет нет общественной жизни как таковой. Общество детей, представленное одной рабочей комнатой «Дома малю-

ток», — это, разумеется, общество сегментного типа, в котором, следовательно, нет ни разделения труда, ни централизации поисков, ни единства разговора. Даже больше того. Это — общество, в котором, собственно говоря, индивидуальная и общественная жизнь не дифференцированы. Взрослый в одно и то же время и значительно более индивидуализирован, и более социализирован, чем ребенок в рамках такого общества. Он более индивидуализирован, потому что способен работать интимно, не объявляя непрестанно о том, что делает, и не подражая соседям. Он более социализирован по причинам, которые мы только что видели. Ребенок не индивидуализирован потому, что он не сохраняет интимно ни одной мысли, и потому, что каждое из действий одного члена группы отражается почти на всех членах благодаря подражанию; он не социализирован потому, что это подражание не сопровождается обменом мыслями как таковыми (если полагать, что почти половина детских высказываний эгоцентрична). Если и впрямь, как полагают Болдуин и Жане, подражание сопровождается некоторого рода смешиванием между действием «Я» и действием других, то в этом обществе сегментного типа возможно объяснить подражанием парадоксальный характер разговора детей, которые беспрестанно объявляют о том, что они делают, и говорят сами с собой, не слушая друг друга.

Общественная жизнь в «Доме малюток» проходит, по наблюдениям Одемар и Лафандель, три главные стадии. Приблизительно до 5 лет ребенок работает только в одиночестве. С 5 до 7 с половиной лет образуются небольшие группы из двух детей, как, напри-

мер, группа Пи и Эза (см. предложения, собранные в рубрике «Адаптированная информация»), группы, впрочем, непостоянные и беспорядочные. Наконец, приблизительно к 7—8 годам появляется потребность работать сообща. Итак, мы думаем, что именно в этом последнем возрасте эгоцентрические высказывания теряют свою силу: именно к этому возрасту, как мы увидим в следующей главе, надо отнести высшие стадии разговора как такового между детьми. В этом же возрасте, как мы увидим в главе III, дети начинают понимать друг друга при объяснениях одними словами (в противоположность объяснениям, передаваемым наполовину жестами).

Очень простой способ проверки этих гипотез — это новые наблюдения над теми же детьми, эгоцентризм которых раньше был выявлен в 7—8 лет. Ф. Бергер проделала это по отношению ко Льву. Она собрала около 600 последовательных высказываний уже семилетнего Льва в течение нескольких месяцев и в тех же условиях, что и раньше. Коэффициент эгоцентризма оказался уменьшенным до 0,27¹³.

Эти общественные стадии касаются, впрочем, только интеллектуальной деятельности ребенка (рисования, игры в постройки, счета и т. п.). Само собой разумеется, что в играх на свежем воздухе задача иная, но эти игры имеют отношение лишь к небольшой части детской мысли и речи.

Если разговор ребенка так мало социализирован к 6 с половиной годам и если эгоцентрические формы играют в нем такую значительную роль в сравнении с сообщением, диалогом и т. п., то это потому, что в действительности речь ребенка включает в себе

две совершенно отдельные разновидности: одну — состоящую из жестов, движений, мимики и т. д., которая сопровождает и даже совершенно заменяет слово, другую — состоящую исключительно из слов. Но не все может быть выражено жестами. Интеллектуальное исследование останется, следовательно, эгоцентрическим, в то время как приказания и вся речь, связанная с действием, манипуляцией и особенно с игрой, будет более социализирована. Мы найдем это существенное различие в главе III: мы там увидим, что на словах дети хуже понимают друг друга, чем мы, но это не значит, что в их играх или рукоделии у них нет достаточного взаимного понимания, — только это понимание еще не вполне вербально.

§ 12. Следствия и рабочие гипотезы

Психоаналитики различают два основных типа мысли: *мысль направленную*, или *разумную* (имеющую целью понимание), и *мысль ненаправленную*, которую Блейлер предложил назвать *аутистической мыслью*. Мысль направленная сознательна, то есть она преследует цели, которые ясно представляются уму того, кто думает; она разумна, значит, приспособлена к действительности и стремится воздействовать на нее; она заключает истину или заблуждение (истину эмпирическую или истину логическую), она выражается речью. Аутистическая мысль подсознательна, а это означает, что цели, которые она преследует, или задачи, которые она себе ставит, не представляются сознанию. Она не приспосабливается к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую реаль-

ность или реальность сновидения; она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания и остается чисто индивидуальной; как таковая она не может быть выражена непосредственной речью. Она выявляется прежде всего в образах и, для того чтобы быть сообщенной, должна прибегать к косвенным приемам, вызывая посредством символов и мифов чувства, которые ее направляют.

Есть два основных строя мысли, не разделенных ни своим происхождением, ни своими функциями¹⁴, но которые тем не менее подчиняются, так сказать, логикам, направленным в разные стороны. Направленная мысль все более и более, по мере своего развития, подчиняется законам опыта и чистой логики. Аутистическая же мысль, напротив, подчиняется сумме специальных законов (закону символизма, непосредственного удовлетворения и т. п.), точно определять которые здесь нет нужды. Представим себе только два совершенно различных направления, по которым идет мысль, когда она занята, например, вопросом о воде (возьмем первый попавшийся предмет), с точки зрения понимания и с точки зрения аутизма. Для понимания вода — вещество природы, происхождение которого вполне объяснимо или образование которого может быть по крайней мере наблюдаемо эмпирически; она действует и циркулирует согласно законам, которые можно изучить, и в своей технической деятельности человек пользовался ею еще в доисторические времена (для орошения и т. п.). Для аутизма, в противоположность этому, вода представляет интерес лишь в связи с удовлетворением организма. Она служит напитком. И как таковая, а так-

же благодаря своему внешнему виду она стала темой для многочисленных народных вымыслов, фантазий детей и малосознательных взрослых, обладающих чисто органическими представлениями. Она была уподоблена жидкостям, исходящим из человеческого тела, и вследствие этого символизировала само рождение, как это доказывает множество мифов (рождение Афродиты и др.), церковных обрядов (крещение, символ нового рождения), снов¹⁵ и детских рассказов¹⁶. Короче, в одном случае мысль приспосабливается к воде как к внешней реальности, в другом она пользуется водой не для того, чтобы приспособиться к ней, а чтобы уподобить ее представлениям, более или менее сознаваемым, связанным с мочеиспусканием, оплодотворением и с идеей рождения.

Эти две формы мысли, обладающие столь разными чертами, отличаются прежде всего по своему происхождению, поскольку одна из них социализирована, направлена постепенным приспособлением индивидуумов друг к другу, в то время как другая остается индивидуальной и несообщаемой. Мало того (и это особенно важно для понимания детской мысли), они обязаны большей частью своих различий тому факту, что понимание, именно потому, что оно постепенно социализируется, действует все больше и больше путем образования понятий (благодаря речи, связывающей мысль со словами), между тем как аутизм, именно потому, что он существует индивидуально, остается связанным с представлением, с органической деятельностью и с самими движениями только посредством образов. Сам факт выражения мысли, передачи ее другому лицу, или ее умолчания, или передачи ее

самому себе должен иметь первостепенное значение в структуре и функционировании мысли вообще и логики ребенка в частности. Итак, между аутистическим мышлением и разумным мышлением есть много разновидностей в отношении степени их сообщаемости. Эти промежуточные разновидности должны подчиняться специальной логике, которая, в свою очередь, находится между логикой аутизма и логикой разума. Мы предлагаем назвать *мыслью эгоцентрической* главнейшую из этих промежуточных форм, ту мысль, которая так же, как и мысль наших детей, старается приспособиться к действительности и не будучи сообщаемая, как таковая. Мы получим, таким образом, следующую таблицу:

	Мысль несообщаемая	Мысль сообщаемая
Мысль ненаправленная	<i>Мысль аутистическая</i>	<i>(Мысль мифологическая)</i>
Мысль направленная	<i>Мысль эгоцентрическая</i>	<i>Понимание в результате общения</i>

Для того чтобы сразу уловить значение эгоцентризма, давайте поразмышляем над таким повседневным фактом. Вы ищете решения какой-то задачи. В известный момент все кажется ясным, вы поняли и испытываете чувство *sui generis* умственного удовлетворения. Но как только вы захотите объяснить другим то, что вы только что поняли, возникает целый ряд затруднений. Эти затруднения зависят не только от внимания, которое надо затратить, чтобы удержать данные и звенья дедукции в одном пучке сознания, они также зависят и от самого суждения. Тот или

иной верный вывод не кажется более таковым. Между таким-то и таким-то предложениями недостает целой серии промежуточных звеньев, отсутствие которых раньше совершенно не замечалось. То или иное рассуждение, которое было как бы само собой очевидно, потому что было связано со зрительной схемой или со схемой по аналогии, совершенно не представляется более очевидным в тот момент, когда чувствуешь, что эти системы как раз и непередаваемы. То или иное предложение, связанное с суждением о ценности, становится сомнительным, как только осознаешь личный характер этого суждения о ценности, и т. п. Если такова разница между индивидуальным пониманием и словесно выраженным объяснением, то насколько больше оснований существует для того, чтобы черты индивидуального понимания выступили яснее, когда индивидуум надолго замкнется в своем собственном мышлении, когда у него не будет даже навыка думать, принимая во внимание других и сообщая им свою мысль. Представим себе, к примеру, безвыходный хаос мыслей подростков.

Итак, в эгоцентрическом мышлении и в понимании как следствии общения налицо два различных способа рассуждения и, даже можно сказать, не впадая в парадокс, две различные логики. Под логикой здесь надо понимать совокупность навыков, применяемых умом при общем ведении операции (например, партии в шахматы), как говорит Пуанкаре, в противоположность специальным правилам, которые обуславливают каждое предложение (каждый шахматный ход в отдельности). Эгоцентрическая логика и логика коммуникативная будут, следовательно,

менее различаться в своих выводах (за исключением выводов у детей, у которых часто работает лишь одна эгоцентрическая логика), чем в функционировании. Вот эти различия:

1. Эгоцентрическая логика более интуитивна, скорее синкретична, чем дедуктивна, рассуждения ее не явно выражены. Суждение перескакивает с первых предпосылок прямо к выводам, минуя промежуточные этапы. 2. Она мало останавливается на доказательствах и даже на контроле предложений. Ее общим представлениям гораздо быстрее сообщается чувство уверенности и безошибочности, чем если бы все звенья доказательства были представлены вполне ясно. 3. Она пользуется личными схемами аналогии, воспоминаниями о предшествующих рассуждениях, которые оказывают смутное влияние на направление последующих рассуждений. 4. Зрительные схемы играют также большую роль, даже замещают доказательство и служат опорой дедукции. 5. Наконец, личные суждения, оценки куда больше влияют на эгоцентрическую мысль, чем на мысль коммуникбельную.

Напротив, понимание в результате общения:

1. Более дедуктивно и пытается уяснить связь между предложениями: *итак, если, тогда* и т. д. 2. Оно также более настаивает на доказательстве. Оно даже организует все изложение, стараясь доказать, создать у другого убеждение (и тем самым убедить самого себя, если дедуктивное рассуждение поколебало убеждения). 3. Оно стремится устранить схемы по аналогии, заменяя их чистой дедукцией. 4. Оно также устраняет зрительные схемы, сначала — поскольку

ку они не коммуникабельны, потом — поскольку они недоказательны. 5. Оно упраздняет, наконец, суждения, оценки, имеющие личное значение, и ссылается на суждения, которые выражают коллективную оценку и которые ближе подходят к общепризнанным положениям здравого смысла.

Если таково различие между мыслью, возникающей как результат общения, и тем, что осталось у взрослого или подростка от эгоцентрической мысли, то насколько с большим основанием нужно настаивать на эгоцентрическом характере мышления ребенка! Мы особенно старались выявить эгоцентрическое мышление, имея в виду ребенка 3—7 лет и в меньшей мере 7—11 лет. У ребенка 3—7 лет пять только что указанных особенностей составляют даже своего рода специальную логику, к которой мы еще вернемся и в этой части, и в части II. Между 7 и 11 годами эта эгоцентрическая логика больше уже не влияет у детей на «перцептивное понимание» (как говорят Бине и Симон), но зато она снова в полной мере обнаруживается в «вербальном понимании». В следующих главах мы будем изучать множество явлений, порождаемых эгоцентризмом, который, после того как его влияние на «перцептивное понимание» детей 3—7 лет прекратилось, начинает оказывать свое влияние на «вербальное понимание» детей между 7 и 11 годами. Уже и теперь мы можем предположить, что коммуникабельность или некоммуникабельность не являются для мышления какими-то добавлениями, так сказать, получаемыми извне, а представляют собой конститутивные черты, формирующие структуру рассуждения в самом его основании.

Итак, проблема коммуникативности (communicability) — одна из проблем, которую необходимо разрешить прежде, чем приступить к изучению логики ребенка. Есть еще и другие. Все эти проблемы могут быть разделены на две основные группы:

А. Коммуникативность: 1) В какой мере дети одного и того же возраста размышляют сами с собой или обращаются друг с другом. 2) Та же проблема в отношении старших и младших: а) одной семьи, б) различных семей. 3) Та же проблема в отношениях между детьми и родителями.

Б. Понимание: 1) В какой мере дети одного и того же возраста понимают друг друга. 2) Та же проблема в отношениях между младшими и старшими (одной семьи и разных семей). 3) Та же проблема в отношениях между детьми и родителями.

Мы приступим к проблемам этой второй группы в одной из следующих глав. Что же касается первой группы, то нам кажется, что частичное разрешение первого из этих вопросов мы уже дали. Если считать, что установленные нами три первые категории речи ребенка эгоцентричны, то и мышление ребенка в 6 с половиной лет, когда оно выражено словами, также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47%. Кроме того, то, что социализировано при помощи речи, касается только статических категорий мышления. Например, объяснительная функция (причинность) составляет в этом возрасте ту часть мышления, которая еще не выражена. Заметен ли в возрасте 6—7 лет решительный поворот в этом отношении или нет? У нас пока еще нет данных для сравнения, но на основании повседневных наблюдений в «Доме малю-

ток» надо считать вероятным, что в возрасте 7—8 лет ребенок начинает сообщать свою мысль (то есть когда эгоцентрическая речь составляет, например, 25%). Это подтверждают наблюдения над Львом, ибо в 7 лет коэффициент эгоцентризма этого ребенка снижается до 0,27. Это не значит, что с 7—8 лет дети начинают сразу же понимать друг друга (далее мы увидим, что это вовсе не так), но это просто значит, что начиная с этого возраста они стараются обмениваться мыслями и лучше понимать друг друга.

¹ В сотрудничестве с Жерменой Ге и Гильдой де Мейенбург.

² См.: Janet P.// The British Journal of Psychology (Med. Sect.). — Cambridge. 1921. — Vol. 1. № 2. — P. 151.

³ См.: Intern. Zeitschrift f. Psychoanal. — Bd. VI. — S. 401. (Complète rendu d'un rapport présente au Congrès de Psychoanalyse de la Haye).

⁴ См.: Jones E.A. Linguistic Factor in English Characterology// Intern. Journ. of Psycho-Anal. — Vol. 1. — № 3. — P. 256. (См. цитаты из Ференци и из Фрейда, с. 257.)

⁵ Выражаем благодарность директрисам «Дома малюток» Одемар и Лафандель, которые дали нам полную свободу работать в их классах.

⁶ Janet P. Op. cit. — P. 150.

⁷ Один из нас опубликует в другом месте такие случаи.

⁸ Что касается этой чепухи, см. с 15, фразу 30.

⁹ Descoeudres A. Le développement de l'enfant de deux à sept ans. — Neuchâtel: Delacroix & Niestlé. 1922. — P. 190.

¹⁰ Объяснение этого термина см. в главе V.

¹¹ То же.

¹² См. главу V.

¹³ Мы производим в настоящее время подобные записи в отношении различных детей от 3 до 7 лет для того, чтобы

установить кривую роста. Результаты этой работы появлялись, вероятно, в «Архивах психологии».

¹⁴ Эти две формы действительно функционируют вместе: можно полагать, что аутизм вызывает и оплодотворяет изобретения, которые ум затем выясняет и выражает.

¹⁵ См.: Flourney H. Quelques rêves au sujet de la signification symbolique de l'eau et du feu// Intern. Zeitschr. f. Psychoanal. — Bd. VI. — S. 398 (v. p. S. 329, 330).

¹⁶ Мы опубликовали факт, когда ребенок 9 лет, Во, представлял себе человечество происходящим от ребенка, который вышел из стакана, выброшенного морем. См.: Piaget J. La pensée symbolique et la pensée de l'enfant// Archives de Psychologie [Arch. de Psychol.] — Genève, 1923. — Vol. 18. — P. 273—304.

Глава II

ТИПЫ И СТАДИИ РАЗГОВОРА МЕЖДУ ДЕТЬМИ ОТ ЧЕТЫРЕХ ДО СЕМИ ЛЕТ ¹

Эта глава продолжает и дополняет предыдущую и имеет в виду:

1) проверить статистические данные, полученные при наблюдении над Львом и Пи; 2) установить некоторые типы разговора между детьми одного возраста — более широкие, чем типы «простых предложений», рассмотренных в предыдущей главе, и способные при случае образовать стадии разговора детей в возрасте между 4 и 7 годами.

Выводы главы I могут и впрямь показаться несколько смелыми, потому что наблюдение производилось только над двумя детьми, а следовательно, не более как над двумя психологическими типами. Нужно было произвести аналогичный опыт над целой группой детей и достигнуть таким путем возможно большего разнообразия психологических типов. Это исследование мы и опишем в настоящей главе. Наш анализ будет теперь касаться разговоров уже не одного и не двух детей, а целого общества детей, находящихся в комнате, где они разгуливают, куда входят и откуда уходят. Записывались высказывания 20 детей

4—7 лет (девочек и мальчиков), которых наблюдали во время их пребывания в данном помещении. Дети 4—7 лет в «Доме малюток» (где были сделаны ниже следующие, как и предыдущие, наблюдения) занимают целый этаж из пяти комнат (комнаты для занятий счетом, для построек, лепки и т. п.); здесь дети свободно переходят из одной комнаты в другую по своему желанию; их не принуждают ни к какой определенной работе. В одной из этих комнат и были сделаны записи, о которых идет речь.

§ 1. Проверка коэффициента эгоцентризма

Первый результат наших наблюдений показал, что записанные фразы можно отнести к тем же категориям, которыми мы пользовались при наблюдениях над Львом и Пи. Речь новых 20 испытуемых, отражая разницу темпераментов, остается в то же время продуктом тех же самых функциональных потребностей. У более властного ребенка мы найдем большее количество приказаний, угроз, критики и споров; у мечтательного мы увидим больше монологов. Итак, цифровые данные будут различными, но у каждого ребенка мы найдем фразы указанных выше категорий. Здесь — разница количественная, а не качественная. У Пи и Льва, значительно отличающихся друг от друга по типу, коэффициенты эгоцентризма близки (0,47 и 0,43). Можно ли из этого заключить, что в среднем этот коэффициент в возрасте 4—7 лет будет равен приблизительно 0,45? Мы учли всю записанную речь наших 20 испытуемых (девочек и мальчиков различной среды и национальности); мы поступили так же,

как и в предыдущей главе, то есть производили расчет по группам в 100 последовательных фраз. Эти 100 последовательных фраз уже не являются последовательными высказываниями одного ребенка, а представляют общий разговор 3—4 и более детей, так что приводимые данные с большим правом могут считаться объективными. Здесь мы также пришли к коэффициенту эгоцентризма: $0,45 \pm 0,05$ (отношение эгоцентрических категорий ко всей речи минус ответы). Так как средний возраст подвергнутых наблюдению детей — 6 лет, то мы получаем заслуживающее внимания подтверждение данных, приведенных в главе I.

§ 2. Типы разговоров между детьми

В главе I мы установили известное число типов детских высказываний, именно типов, а не стадий, так как мы не ставили себе задачей следить ни за развитием этих типов по отношению друг к другу, ни вообще за развитием разговора между детьми. К этой проблеме мы должны приступить сейчас. Кроме того, раньше мы занимались исключительно отдельными высказываниями; мы рассматривали их, конечно, в связи с контекстом, но классифицировали и нумеровали их фразы за фразой. Теперь нам надо попытаться отыскать типы уже не отдельных высказываний, а целых разговоров, так как эти типы в известной мере не зависят от предыдущих, за исключением некоторых отношений, которые нам нужно будет здесь точно определить.

Прежде всего, с какого времени дети ведут разговоры между собой? Мы условимся считать, что разговор

имеет место тогда, когда минимум три последовательных высказывания, произнесенных по меньшей мере двумя собеседниками, относятся к одному и тому же предмету. Вот для примера две схемы возможных разговоров самых простых:

I. 1) Высказывание ребенка *A*. 2) Высказывание ребенка *B*, приспособленное к высказыванию *A*. 3) Высказывание *A*, приспособленное к высказыванию *B*.

II. 1) Высказывание *A*. 2) Высказывание *B*, приспособленное к этому высказыванию *A*. 3) Высказывание *C*, приспособленное к высказыванию *A* или к высказыванию *B*.

Из этого видно, что всякий разговор будет составлен из высказываний, относящихся к типу речи, которую мы назвали социализированной. Высказывания *A* могут быть сообщениями, критикой, приказаниями или вопросами. Высказывания *B* и *C* могут также принадлежать к этим четырем группам или быть ответами. Но, как мы только что сказали, типы разговоров будут более широкими, чем типы высказываний, и не зависящими от них. В один и тот же тип «X» разговора смогут войти в виде составных частей и информация, и вопросы, и приказания и т. п. Вопросы, к разрешению которых мы сейчас приступим, могут быть выражены следующим образом: 1) Каковы типы разговора между детьми? 2) Одинаковы ли эти типы или они могут составлять стадии? 3) Если они составляют стадии, то каково их происхождение? Образуются ли они из эгоцентрической речи? Если да, то путем какой эволюции переходит ребенок от эгоцентрической речи к высшим формам разговора?

Итак, нам, кажется, удалось установить некоторые стадии, исходя из отправной точки, которая не является еще разговором и которую составляет коллективный монолог. Вот схема, к которой мы пришли. Мы даем эту схему, не ручаясь за ее правильность. Она прежде всего будет нам служить руководством при наших классификациях.

<i>Монолог</i>	<i>Разговоры</i>				
Стадия I	Стадия II А (1-й тип) Приобщение собеседни- ка к соб- ственному действию и мысли (без совместной работы)	→ ←	Стадия II А (2-й тип) Совместная работа в де- ятельности или неаб- страктном мышлении	→	Стадия III А Совместная работа в аб- страктном мышлении
	↓↑		↓↑		↓↑
<i>Коллек- тивный монолог</i>	Стадия II В (1-й тип) Ссора (стол- кновение противопо- ложных действий)		Стадия II В (2-й тип) Примитив- ный спор (столкнове- ние моти- вированных утвержде- ний)		Стадия III В Настоящий спор (столкнове- ние мотивиро- ванных утвержде- ний)

Стадия I имеет черты эгоцентрического мышления, которое было нами описано в предыдущей главе. В этой стадии нет еще собственно разговора как такового, потому что каждый ребенок говорит для себя даже тогда, когда кажется, что он обращается

к кому-нибудь. Кроме того, собеседники не говорят об одном и том же предмете. Между тем этот коллективный монолог составляет исходную точку детского разговора, потому что он ведется не связанными между собой группами и в форме предложений, следующих одно за другим. Когда ребенок произносит такого рода речь, действительно случается, что другие дети отвечают, говоря о самих себе, в результате чего получаются ряды высказываний в количестве 4 или 5, которые составляют зародыш разговора, не покидая, однако, стадии коллективного монолога.

Стадии II и III имеют, напротив, свойства разговора как такового и социализированной речи. Мы их разделим на две серии — *A* и *B*, параллельные с точки зрения генетической (стадии II *A* соответствует стадия II *B* и стадии III *A* — стадия III *B*) и происходящие: серия *A* — от согласованности действий и мнений (постепенное сотрудничество), а серия *B* — от несогласованности, которая начинается простой ссорой и может развиваться в более или менее совершенный по форме спор.

Стадия III *A* может встретиться в виде двух типов. Первый тип: приобщение собеседника к собственному мышлению и действию — тип разговора, при котором каждый ребенок, говоря о том, что он сам делает, приобщает к тому же своего собеседника. Приобщение происходит здесь в том смысле, что каждый слушает и понимает собеседника, но нет сотрудничества, поскольку каждый говорит только о себе, о том, что он сам делает или о чем думает.

Второй тип представляет сотрудничество в действии или в мышлении, связанном с действием (мыш-

ление не абстрактное), так как разговор относится к действию, общему для собеседников. Предметом разговора является, следовательно, происходящее в данный момент, а не пояснение прошедшего или будущего действия. На этой стадии может также идти речь о каком-нибудь воспоминании, которое вызывают сообща, но которого не надо ни объяснять (восстанавливать путем услышанного объяснения), ни обсуждать (искать, что правдиво и чего нет в воспоминании, или искать обстоятельства, дополняющие эти воспоминания, и т. д.). Воспоминание, которое вызывают сообща, на стадии II А служит только для непосредственного возбуждения: его вызывают так же, как рассказывают какой-нибудь случай для удовольствия («Ты помнишь...» и т. п.).

К стадии III А относится сотрудничество в отвлеченном, или абстрактном, мышлении. Под абстрактным мышлением здесь надо понимать детскую мысль, уже больше не связанную с протекающим в тот момент действием, а такую, которая пытается найти объяснение или восстановить рассказ, воспоминание, обсуждая порядок обстоятельств или действительность сообщений. Сотрудничество в абстрактной мысли будет, следовательно, совместным поиском объяснения или совместным обсуждением реальности факта или воспоминания.

Итак, две стадии серии А отражают прогрессивную социализацию мысли. *A priori* не было никакого основания для того, чтобы выделенные три типа разговора составили последовательные стадии. Вполне понятно, что тип III А появляется прежде типа II А (коллективного монолога) или одновременно с ним. На

самом же деле мы увидим, что в данном случае этого нет, а есть прогресс с точки зрения возраста, соответственно вышеприведенной таблице. Но, само собой разумеется, по мере достижения стадий II *A* и III *A* ребенок не оставляет разговоров предшествующих стадий. Эти последние становятся простыми типами. Таким образом, ребенок, достигший стадии III *A*, продолжает произносить в известные моменты монологи и т. п.

Параллельно этой эволюции дети проходят через два этапа (стадию II *B* и стадию III *B*), поскольку вместо того, чтобы быть согласными между собой, как на предыдущих стадиях, они расходятся во мнениях или желаниях.

Стадия II *B* встречается также в виде двух типов. Прежде всего — ссора. Это простое противоречие различных действий. Подобно тому как в первом типе стадии II *A* дети, поступая каждый по-своему, могут говорить друг другу о своем действии, приобщаясь мысленно к действию других, точно так же они могут, вместо того чтобы объединяться, — критиковать или бранить друг друга, утверждать каждый свое собственное превосходство, короче — ссориться.

Эта ссора, которая представляет собою столкновение утверждений не просто констатирующих, а связанных с желаниями, с субъективной оценкой, с приказаниями и угрозами, может породить споры. Спор — это столкновение противоположных констатаций. Сказавши, например: «Дай мне это! — *Нет.* — Да. — *Нет.* — Да» и т. д., ребенок может избрать тон констатации: «Мне это нужно. — *Нет.* — Да» и т. д. Первый из этих диалогов приближается к ссоре, вто-

рой — к спору. Естественно, может произойти и обратное: споры могут породить ссоры.

Второй тип стадии II *B* будет, следовательно, примитивной дискуссией без оправданий, доказательств и утверждений. Одна лишь III стадия (стадия III *B*) достигает настоящего спора с мотивировкой высказываний.

В этой серии *B* снова само собой понятно, что ребенок, достигший стадий II *B* и III *B*, не перестает произносить монологи или спорить в примитивной форме. Но в возрасте, когда ребенок ссорится, он не всегда способен к настоящему спору.

В то же время между стадиями II и III серии *A* и соответствующими стадиями серии *B a priori* нет прочной связи во времени. Однако факты показывают, что настоящий спор и сотрудничество в абстракции появляются в одном и том же возрасте. Ссора и приобщение к действию собеседника также одновременны друг с другом. Опять-таки одновременны примитивный спор и сотрудничество в действии. Здесь есть, следовательно, некоторый параллелизм.

Итак, установивши эту схему, перейдем к рассмотрению каждой стадии.

§ 3. Стадия I. Коллективный монолог

Из предыдущей главы нам уже достаточно известно о том, что надо понимать под «коллективным монологом», и поэтому будем кратки. Так как эта стадия не является еще разговором, то критерий, которым мы воспользовались при рассмотрении отдельных фраз,

входящих в коллективный монолог, остается вполне годным при определении целой группы таких же высказываний. Тем не менее любопытно будет привести новые примеры этой категории для того, чтобы дать несколько примеров разговоров детей в возрасте 5—6 лет; кроме того, это полезно и потому, что большее значение имеет количественная сторона этой подготовительной стадии разговоров, по крайней мере до 5 лет.

Для начала приведем несколько примеров коллективного монолога с одним участником, причем предложения этого монолога обращены к одному собеседнику.

Дэн (4 г. 5 м.). Девочка, работая, болтает без умолку. Беа (5 л. 10 м.). Девочка входит в рабочую комнату. Дэн: *«Ты надела свитер, а я нет; моя мама мне сказала, что не холодно»*. Дэн продолжает работать. Беа не отвечает. Дэн говорит Жэо (6 л.) (в комнате построек): *«Я умею делать, ты увидишь, как я умею делать, ты не умеешь делать. [Ответа нет. Дэн возвращается на свое место.] Я умею делать»*.

Дэн к Беа. *«Что тебе надо? [Ответа нет.] Мне нужны маленькие дырочки»*.

Ари (4 г. 1 м.) к Ан (4 г. 11 м.). *«Как тебя зовут? Меня зовут Ари»*. Ответа нет. Ари без переходов обращается ко взрослому: *«Она сейчас уронит свою куклу»*.

Эти монологи 4-летних детей в функциональном отношении вполне подобны монологам, приведенным в предыдущей главе.

Но они все-таки имеют нечто более парадоксальное — это употребление вопросов в форме, по видимости явно социализированной, как, например: «Ты положил», «Ты увидишь», «Ты хочешь» и т. д., которые ребенок задает, не дожидаясь ответа и даже не давая собеседнику вставить хоть слово. Дэн, например, поражена свитером Беа, но немедленно переводит этот факт на себя («А я нет» и т. д.). Почему она обращается к Беа? Не столько для того, чтобы сообщить ей что-нибудь, и еще менее — чтобы получить от нее ответ, сколько для того, чтобы найти предлог для разговора. Также и вопрос Дэн к Беа чисто платонический: это псевдовопрос, который просто служит введением к высказыванию, которое за ним непосредственно следует. Социализация здесь есть только в форме, а не в содержании. То же наблюдается и между Ари и Эн.

Что же касается коллективных монологов с двумя и тремя участниками, которые наиболее интересны для нашей цели, то вот еще примеры:

Пи (6 л. 5 м.): *«Где бы можно было еще сделать туннель? А! Здесь, Эн?»* — Эн (4 г. 11 м.): *«Посмотри на мое хорошенькое платье»*. (Конец.)

Кат (6 л. 2 м.): *«Ты кончил, Бур?»* — Бур (4 г. 11 м.): *«Теперь снова это будет так»* и т. д.

В таких высказываниях уже видна форма, предвещающая последующие разговоры: говорящий ребенок уже ждет ответа от собеседника. Если совокупность двух высказываний и составляет лишь коллективный монолог, то потому, что собеседник не слушает. Еще

нет никакого разговора, поскольку последовательные выражения еще не приспособлены одно к другому, но уже есть зародыш разговора, ибо предложения сгруппированы в один узел.

Что до возраста, в котором коллективный монолог составляет стадию, то это — возраст между 3 и 4—5 годами. Ведь до 5 лет высшие формы разговора между детьми в среднем еще не завязались, по крайней мере между детьми одного возраста, которые не принадлежат к одной семье.

§ 4. Стадия II А. Первый тип: приобщение к действию

Мы уже определили этот тип как состоящий из разговоров, где каждый собеседник говорит о себе или со своей собственной точки зрения, но где каждый слушает и понимает. Вместе с тем между собеседниками еще нет никакого сотрудничества в общем действии. Вот пример: дети заняты каждый своим рисунком и каждый рассказывает о том, что его рисунок изображает. Тем не менее они говорят об одном и том же предмете и слушают друг друга.

Лев (5 л. 11 м.): *«Это начинается с “Золотого локона”. Я пишу рассказ о двух медведях. Медвежий папа умер. Только папа был очень болен».* — Жен (5 л. 11 м.): *«Я раньше жил на Салэве. Я жил в маленьком домике, и надо было ехать на фуникулере, чтобы купить вещи».* — Жео (6 л.): *«Я не могу сделать медведя».* — Ли (6 л. 10 м.): *«Это “Золотой локон”».* — Лев: *«У меня нет локонов».*

Этот пример ясен. Здесь имеет место разговор, так как все собеседники говорят об одном: о том, что рисуется в настоящий момент. Тем не менее каждый говорит для себя и сотрудничество не имеет места.

Вот другой пример:

Пи (6 л. 5 м.): *«Здорово хорошо было вчера [авиационный митинг]»*. — Жак (5 л. 6 м.): *«Один из них был голубой [самолет], их было много, а затем они выстроились в линию»*. — Пи: *«А я вчера был в автомобиле. И потом, знаешь, что я видел, когда я был в автомобиле? Кучу тележек, которые проехали. Мадемуазель, дайте мне резинку»*. — Жак: *«Я хочу это нарисовать [самолеты], это будет красиво»*.

Сюжет разговора остается тем же, и в диалоге принимают участие четверо. Сначала даже кажется, будто есть вызывание общего воспоминания, как в случае сотрудничества (что будет видно в следующей стадии), но дальнейшее показывает, что каждый ребенок остается при своей собственной точке зрения. Пи говорит о своем автомобиле. Жак предлагает нарисовать маленькие самолеты. Они хорошо друг друга понимают, но не сотрудничают.

Вот два еще более типичных примера, которые показывают, что приобщение к действию находится между коллективным монологом и сотрудничеством:

Мад (7 л.): *«В воскресенье я пошла к бабушке, которая живет на дороге Эскалад»*. — Жор (7 л. 2 м.): *«Ты знаешь Пьера С.? — Нет. — Я его знаю, это мой друг»*.

Арм (5 л. 9 м.): «Ты знаешь, что я получу на Рождество?» — Лев (5 л. 11 м.) и То (4 г. 9 м.): «Нет». — Арм: «Велосипед на трех колесах». — Лев: «Трехколесный велосипед у меня есть».

Видно, как «дорога Эскалад» отклоняет мысли Жор, и т. д. Кажется, что это коллективный монолог, но здесь собеседник слушает и понимает.

Итак, эта стадия представляет начало настоящего разговора, начало социализированной речи. Но является ли этот тип разговора особой стадией или он всего лишь один из типов среди многих других? Мы видели, что он и то и другое.

Ясно само собой, что невозможно обозначить точные границы такой стадии и предположить, что таковая имеется. Понадобился бы обширнейший материал для получения окончательных статистических данных. Тем не менее несомненен факт, что в наших материалах нет примера разговоров этого типа до 5 лет и даже до 5—6, в то время как мы имеем большое количество коллективных монологов с 3—4 лет.

Иное дело, что сотрудничество в области отвлеченного мышления появляется только к 7 годам. Следовательно, по отношению к коллективному монологу и сотрудничеству в области абстракции настоящий образ составляет стадию.

Однако по отношению к сотрудничеству в действии настоящий тип не является ни предыдущим, ни последующим. Сотрудничество в игре появляется с 4—4 с половиной лет. Значит, сотрудничество иногда предшествует «приобщению к действию», но часто отношение бывает и обратным: у многих детей сотруд-

ничество в работе появляется позднее. Короче, можно полагать, что этот и последующие типы одновременны: это две возможные формы одной стадии.

Кроме того, само собой разумеется, что в III стадии, если ребенок научается пользоваться новыми типами разговора, сотрудничеством в абстракции, он тем не менее не теряет навыков, приобретенных на II стадии. Даже у взрослого эти различные типы существуют одновременно, за исключением коллективного монолога, который является чисто детской формой разговора.

§ 5. Стадия II А. Второй тип: сотрудничество в действии или в неабстрактной мысли

В разговорах этого типа сюжетом последовательных высказываний служит не действие каждого из собеседников, а общее действие. Собеседники сотрудничают и говорят о том, что они совместно делают. Вместо рассеяния сюжета действия, как в предшествующем типе, возникает совпадение направлений.

Вот типичный пример:

Беа (5 л. 10 м.). Девочка хочет нарисовать флаг.
Лев (5 л. 11 м.): «А ты знаешь папин? — Это не твой, это мой. Это красный и синий... Это красный, черный и белый — так... — Да, сначала красный и белый и сначала черный. — У меня есть краска, которая мне нужна, я возьму квадрат. — Нет, надо взять две маленькие длинненькие штучки. — И вот теперь квадрат [показывает его Льву]. — Ты мне покажешь, когда ты кончишь, правильно ли это». (Что и было сделано.)

Здесь прекрасный пример сотрудничества во время рисования. Лев дает советы Беа сначала насчет цвета, потом насчет формы и затем проверяет результат. Надо отметить, что здесь знал флаг Лев, а не Беа, отчего и произошел диалог. Любопытно, что все примеры сотрудничества в действии до 5 с половиной или 6 лет принадлежат именно к этому типу, когда осведомленный ребенок или старший объясняет менее сведущему товарищу или младшему, как надо поступать. Ясно, что возраст младшего не должен приниматься в расчет при установлении возраста, когда появляется такой тип разговора, где младший не играет активной роли в течение разговора. Вот два примера. В первом только старший активен:

Рог (5 л. 6 м.) и Эз (3 г. 9 м.), который рисует на черной доске: *«Ты хочешь что-нибудь сделать? — Что-нибудь. — Но не такие длинные. Надо сделать так, потом так, потом так и потом маленькие окошечки, но не такие длинные».* (Диалог исполнен частично жестами.)

Рог (5 л. 6 м.) спрашивает у Эза (6 л. 4 м.) объяснения, касающегося воспитательной игры: *«Один из этих был с желтыми?»* — Жак (7 л. 2 м.): *«Не надо ему показывать».* — Эз: *«Есть желтые. Он все делает неверно. Это куда легче. Ты можешь пойти окончить, иди скорее кончать».*

Видно, что сотрудничество в таких случаях есть помощь старшего младшему. У малышей до 5 с половиной лет сотрудничество среди равных — это прежде всего сотрудничество в игре. Вот два таких примера:

Лев (5 л. 11 м.): «Дэн, я — папа, ты — мама, а Ари — няня». Ари (4 г. 1 м.): «Да, и няня хорошо смотрит за маленькими детьми». Дэн (4 г. 5 м.): «Ты — папа, Лев, ты идешь на охоту, ты едешь в Германию».

Лев (5 л. 11 м.): «Потом будем играть в воздушный шар». — Ари (5 л. 9 м.): «Как в воздушный шар? — Ты понимаешь, мы скажем, как будто мы на небе. Кто хочет быть песком? Ари, ты будешь песком? — Нет, не песком. — Ты будешь воздушным шаром, я — корзинкой, кто будет песком у воздушного шара?»

Видно, что эти разговоры предполагают сотрудничество — если не в действии, то в общей игре или общем проекте. Как таковые они больше не принадлежат к типу «приобщения к действию» кого попало.

Вот, наконец, случай сотрудничества в вызове общего воспоминания. Пример состоит, к сожалению, только из двух выражений, потому что диалог был прерван взрослым:

Арм (5 л. 9 м.): «Очень смешно было в цирке, когда колеса [трехколесного велосипеда] отвалились». — Лев (5 л. 11 м.): «Ты помнишь, когда гимнаст, но который не мог делать гимнастики, упал...»

Здесь дело в простом сотрудничестве мысли. В таких случаях надо разрешить две смежные задачи. Прежде всего между подобными высказываниями и разговорами предыдущего типа (приобщение к действию) возможны переходы. В том типе каждый ребенок говорит о себе или о своих собственных воспоминаниях; здесь же, наоборот, воспоминания — общие. Это

различие может пригодиться в практическом отношении. Когда же этого нет, можно сгруппировать эти два типа стадии II A в одно целое. Напротив, всегда полезно отличать сотрудничество в вызове общего воспоминания от сотрудничества в области абстрактной мысли. Это последнее предполагает, когда речь идет об общем воспоминании, не только то, что собеседники вызывают его сообщая, но и что они его обсуждают, что они сомневаются в нем либо оправдывают его обоснованность или что они объясняют причину событий и т. д. Ни одной из этих черт нет в последнем приведенном разговоре. Лев и Арм ограничиваются пробуждением в самих себе удовольствия, нисколько не стараясь оценить или объяснить события.

В заключение скажем, что сотрудничество в действии или в неабстрактной мысли составляет единый, общий с предыдущим тип и образует вместе с ним стадию, которая имеет место между 5 и 7 годами.

§ 6. Стадия III A. Сотрудничество в абстрактном мышлении

Разговоры только этой стадии представляют настоящий обмен мыслями. Ведь действуя вместе и вместе вызывая воспоминания, как это происходит в разговорах последнего типа, дети, очевидно, думают больше, чем говорят. И верно, мы увидим в главе V, что рядом со статическими категориями мышления и интереса к самому действию у ребенка замечается значительно раньше 7 лет интерес к объяснению действий и явлений. Многочисленные «почему» детей от 3 до 7 лет это подтверждают. Именно разговоры между детьми, ко-

торые относятся: 1) к объяснению причин и мотивов действий; 2) к реальности событий («А правда, что...», «Почему?» и т. д.), мы отнесем к настоящему типу.

Вот любопытное обстоятельство, вполне подтверждающее результаты, которые были получены при наблюдении Пи и Льва: на 20 изучаемых детей мы имеем только одну запись разговора этого типа. Да и то он не совсем отчетлив. Этот факт снова показывает, насколько интеллектуальный поиск у ребенка остается эгоцентрическим; кроме того, данный факт позволяет установить, что к 7 или 8 годам начинается социализация мысли. В самом деле, в этом возрасте впервые, думается нам, появляются разговоры рассматриваемого типа (вероятно, и у мальчиков, и у девочек).

Единственный пример, полученный от наших испытуемых, — это диалог между девочкой 7 лет и мальчиком 6 лет: эти дети вместе ищут объяснения не механизма, а действия — отсутствия воспитательницы. Аналогичный вопрос мог бы быть отнесен к «почему», касающемуся намерений и действий (см. главу V), и выразился бы так: «Почему мадемуазель Л. не пришла?»

Мад (7 л. 6 м.): *«Вот копуша!»* — Лев (6 л.): «Она не знает, поздно ли уже? — *Я знаю, что с ней.* — Я знаю, где она. — *Она больна.* — Она не больна, ведь ее здесь нет».

Видно, что это общее объяснение еще не стоит на высокой степени интеллектуального развития. Но можно отметить употребление «ведь» (*puisque*) в аргументации. Правда, предложение, в которое вставлено

это слово, как раз в отношении понятности и сомнительно.

Для сравнения дадим пример разговора этого типа, замеченный вне «Дома малюток», у двух сестер 7 и 8 лет. Этот пример включает не только объяснение, которого ищут вместе, как в случае с Мад и со Львом, но и совместное восстановление воспоминания. Воспоминание здесь оценено, и его оспаривали, а не только вызывали, как в последней стадии.

Кор (7 л.): *«Я однажды написала кролику, что мне хотелось бы его видеть. Он не пришел»*. — Вив (8 л.): *«Папа нашел письмо в саду. Я думаю, он пришел с письмом, не нашел Кор и ушел обратно. — Я была в саду, его там не было, потом я забыла. — Он увидел, что Кор там нет. Он подумал: “Она забыла”, потом он ушел»*.

Кор и Вив верят в фей или по меньшей мере в своих разговорах верят этому одна ради другой, поддерживая таким образом иллюзию, которая продолжается несколько месяцев. Они построили домик для фей и кладут туда вечером записочки. Разговор относится к результату одной из них: видно, что они взаимно объясняют друг другу неудачу и критически разбирают события. Этого достаточно, чтобы мы отнесли такие высказывания к данной стадии. Крайне любопытно, что мы не нашли разговоров столь простого типа среди детей 3—7 лет, которые играют и работают вместе в «Доме малюток». Разговоры этого типа должны наверняка попадаться до 7 лет у братьев и сестер, но этот факт ставит отдельную задачу: как толь-

ко есть старшие и младшие, разговор между детьми показывает не столько обмен, сколько специальное отношение, так как старший считается за всеведущего и младший выказывает ему немного того уважения, которое вызывается знаниями родителей.

Наконец, само собой ясно, что между разговорами стадии III А и стадии III В (настоящий спор) имеются все промежуточные моменты.

§ 7. Стадия II В. Первый тип: ссора

Мы приступаем к серии стадий, параллельных стадиям предыдущим. Они состоят из разговоров, которые указывают на обмен мыслями между индивидуумами, но обмен, вызванный не прогрессирующим сотрудничеством, а различием мнений или действий. Может показаться излишним различать две серии стадий ради этой только разницы, но если применить наши классификации к статистическим данным, такое различие может иметь свою ценность, особенно с генетической точки зрения. Очень возможно, что споры приводят ребенка к потребности заставить себя понять. Во всех случаях, как это показали исследования Риньяно и П. Жане, изучение спора очень существенно для психологии размышления; поэтому важно отдельно изучить формирование споров детей, что мы и попытаемся здесь сделать, хотя, впрочем, очень схематично.

Мы будем различать две стадии в детском споре. Первая состоит из простого столкновения противоположных тенденций или мнений. Отсюда два более или менее одинаковых типа: ссора и примитивный

спор. Вторая состоит из споров со взаимной мотивировкой противоположных позиций собеседников. Эта последняя стадия соответствует сотрудничеству в области абстрактного мышления (III А). Первая стадия соответствует стадии II А. Между соответствующими стадиями серии А и серии В есть, конечно, целый ряд промежуточных звеньев.

Вот несколько примеров ссоры:

Эз (6 л. 5 м.) А.: *«У меня никогда этого не было»*. — Пи (6 л. 5 м.): *«Ты уже забавлялся этим. — Это для А. — Я никогда не играл этим»*.

Лев (6 л.): *«Я его занял, это место»*. — Беа (5 л. 10 м.): *«...Я все же сажусь. — Первым пришел туда Лев. — Нет, первой пришла туда я»*.

Эз (6 л. 3 м.): *«Ты увидишь, как я тебя ударю»*. — Рог (5 л. 6 м.): *«Да, ты увидишь, как тебя ударят»*. — Лев (5 л. 10 м., напуганный): *«Нет»*.

Лиль (6 л. 10 м.): *«Она хорошенькая»*. — Эз (6 л. 5 м.): *«Нет»*. — Мо (7 л. 2 м.): *«Да, да, да»*. [Они все встают, смотрят друг другу в лицо.] Эз говорит Мо: *«Ты увидишь во время перемены эту пощечину»*.

Видно, чем отличается ссора от примитивного спора. Она сопровождается действиями или по крайней мере обещанием действий (жестами или угрозами). Это функциональный эквивалент спора. В примитивном споре противоположны одни лишь утверждения. Здесь же это действия: Эз и Пи ссорятся из-за игрушки. Лев и немой собеседник, которого защищает Беа, ссорятся из-за места и т. д. Жест в ссоре просто сопровождается словом. Оно не всегда бывает понятно,

о чем может свидетельствовать Лев (во второй из этих ссор), который повторяет то, что только что сказала Беа, думая утверждать противное.

Что касается возраста, в котором появляются ссоры, то надо различать ссоры высказываемые и ссоры без слов. Нас здесь интересуют только первые. Любопытно, что до 4—5 лет дети, будучи заядлыми драчунами, большей частью ссорятся не разговаривая, и в наших материалах нет случая ссор, выраженных словесно (составляющих диалоги из трех высказываний), в возрасте ранее 5 с половиной лет. Нам даже показалось, что мы заметили поступательный ход в соответствии с возрастом от ссоры без слов к ссоре, выраженной словами (сопровождаемой действиями), и к ссоре чисто словесной (без действия, как у Эза и Льва, которые не подрались в конце разговора, а ограничились словами). Но само собой разумеется, что этот поступательный ход не следует обобщать: он просто говорит о том, что разговор все больше используется в том особом маленьком обществе, которое мы изучали.

Коротко говоря, ссора встречается вместе с обоими типами стадии II А. Между ссорой и примитивным спором есть ряд промежутков. Вот еще два примера, которые мы относим к ссоре:

Беа (5 л. 10 м.): *«Ты мне сказал, что я говядина»*. — Жак (7 л. 2 м.): *«Нет, я сказал... [Молчит.] — Я поняла, что ты сказал, что я говядина»*.

Лев (5 л. 11 м.): *«Жен, покажи мне твой фуникулер. Но это не фуникулер!»* Жен (6 л.) обращается к Пи (6 л. 5 м.): *«Он говорит, что это не фуникулер. [Глядя на рисунок Пи:] Это некрасиво»*. — Пи: *«Жен гово-*

рит, что у меня это некрасиво. Он его больше не увидит». — Лев говорит Пи: «Это очень красиво».

В этом последнем примере Пи и Лев объединяются против Жен. Итак, здесь нечто иное, чем спор. Ребенок старается не спорить, а дразнить или защищаться. Первый пример более тонкий: Жак сразу сдается, чтобы избежать ссоры. Здесь нет даже спора. Тон Беа в ее нападении, напротив, заставляет нас отнести этот диалог к ссоре.

§ 8. Стадия II В. Второй тип: примитивный спор

Спор начинается с момента, когда собеседники ограничиваются утверждением своих противоположных мнений, вместо того чтобы дразнить, критиковать или угрожать. Оттенок этот может быть трудно уловимым. Мы только что видели промежуточные примеры, которые мы относим к ссоре. Вот еще один пример, который надо отнести к спору, потому что собеседники довольствуются тоном констатирования, несмотря на то что дело касается вопросов о силе кулаков:

Эз (6 л. 3 м.): «Ты увидишь, на Эскаладе я буду самым сильным». — Лев (5 л. 11 м.): «На Эскаладе, а не в школе». — Эз: «Всюду я буду самым сильным».

Кроме того, спор крайне примитивен; он еще не настоящий, потому что здесь нет следа потребности логического оправдания (*justification logique*) в утверждениях Эза и Льва. Впрочем, применить

этот критерий примитивного спора трудно. Следует условиться, где начинается оправдание, а где доказательство (*demonstration*) утверждений в споре. Мы предлагаем следующее правило: доказательство (следовательно, и настоящий спор) имеет место, когда ребенок связывает свое утверждение и довод, доказывающий правильность этого утверждения, посредством термина, служащего союзом (например: «ведь», «потому что», «тогда» и т. д.) и делающего ясным факт этого доказательства. До тех пор пока доказательство остается подразумеваемым и ребенок действует посредством последовательных утверждений, не связанных между собой, — это примитивный спор. Данное правило крайне условно, но оно полезно, поскольку если начать субъективно оценивать, когда есть и когда нет утверждения, то можно впасть в еще больший произвол:

Вив (7 л. 3 м.): *«Мой папа — он тигр»*. — Жео (7 л. 2 м.): *«Нет, этого не может быть; я его видел. — Мой папа — крестный отец, моя мама — крестная мать»*.

Действительно, мы видим, что Жео скрыто оправдывает свое утверждение («Этого не может быть») посредством следующего доказательства: «Я его видел». Но между этими двумя предложениями нет ясно выраженной связи. Чтобы найти во втором доказательство первого, надо было бы дать рассуждение, а его-то Жео совершенно не дает. Жео, следовательно, ограничивается тем, что утверждает, так же как и Вив. То же самое видно в следующем примере:

Лев (5 л. 11 м.): *«Это Аи»*. — Ми (5 л. 5 м.): *«Это Ми*

[сестра Аи] ». — Лев: *«Нет, это Аи»*. — Эз (6 л. 4 м.): *«Это Ми, видишь [он приподымает пальто Ми и показывает ее платье]?»*

Первые три высказывания этого спора чисто примитивные: нет никакого доказательства. Четвертое содержит доказательство посредством жеста, без ясно выраженного рассуждения. Этого достаточно в отдельном случае, но случай тем не менее остается примитивным.

Оправдание может быть призывом к авторитету старших, других или самого себя. Если оно не дано в виде рассуждения, то тогда нет и настоящего спора. Вот два примера:

Лев (5 л. 10 м.): *«Не жестоко закапывать в землю маленькую птичку»*. — Ари (4 г. 1 м.): *«Нет, это жестоко. — Нет, нет, нет.»* — Лев говорит Же: *«Неправда ли, что это не жестоко?»* Же (6 л.): *«Я не знаю, не думаю»*.

Аи (3 г. 9 м.): *«У меня четыре шарика»*. — Лев (5 л. 10 м.): *«Но их не четыре. Ты не умеешь считать. Ты не знаешь, сколько это четыре. Покажи...»* И т. д.

Короче говоря, кажется, что во всех приведенных примерах легко распознать примитивный спор: все высказывания суть простые утверждения, они не составляют ясно выраженного рассуждения. Если мы сравним эти два случая со следующим примером, в котором последнее предложение приближается к настоящему спору, и с единственным примером настоящего спора, мы сразу уловим разницу:

Лев (5 л. 11 м.): *«Только тем, которые говорят по-ан-*

глийски, можно дать [рыбу] ». — Эз (6 л. 4 м.): «Нельзя ей [Беа] дать. Я знаю английский». — Беа (5 л. 10 м.): «Нет, я знаю английский». — Лев: «Тогда я ее дам, эту рыбу». — Эз: «Я тоже». — Мад (7 л. 6 м.): «Она не знает». — Лев: «Неправда, она знает». — Мад: «Она так говорит, потому что хочет получить».

Только конец этого разговора является настоящим спором. Мад и Лев противопоставляют друг другу сначала лишь свои точки зрения. Но виден большой прогресс по сравнению с предыдущими примерами в том, что Мад, оспаривая Льва, дает ему объяснение поведения Беа: она объясняет позицию противника и подтверждает свою собственную при помощи объяснения. Если другие собеседники ограничиваются примитивным спором, то Мад достигает в своей последней фразе настоящего спора.

Итак, очевидно, что примитивный спор в плане мышления выступает все еще тем же, чем в плане действия является ссора, — простым столкновением желаний и противоположных мнений. Поэтому нет ничего удивительного в том, что эти два типа разговора в общих чертах возникают одновременно. Конечно, ссора без слов — или по крайней мере без диалога в три высказывания — предшествует спору, но ссора, выраженная словами, как примитивный спор, начинает появляться, согласно нашим материалам, в среднем к 5 или 5 с половиной годам. В то же время настоящий спор, как и стадия III А, появляется лишь около 7 или в 7 с половиной лет. Итак, прежде чем фигурировать как тип среди других типов спора, примитивный спор проходит еще одну стадию, которая,

не имея точных границ, тем не менее соответствует объективным статистическим данным.

§ 9. Стадия III В. Настоящий спор

Статистические данные, относящиеся к этому типу высказываний, таковы: среди всех наших материалов мы имеем у наших детей младше 7 лет только один случай настоящего спора — в виде диалога более чем в два высказывания. Впрочем, этот факт точно соответствует тому обстоятельству, что сотрудничество в абстрактном мышлении также не появляется (в среднем) ранее 7 или 7 с половиной лет. Действительно, эти два аспекта стадии III (*А* и *В*) имеют общее основание: до известного возраста ребенок сохраняет для себя, то есть не социализирует все, что в его мышлении имеет отношение к причинному объяснению, логическому оправданию и т. п. Чтобы спорить, надо, как уже выяснено, уметь выразить доказательства, логические связи и т. д., а все эти операции противоречат эгоцентризму ребенка младше 7 лет.

Вот единственный случай настоящего спора; здесь сразу же будет видно отличие от предыдущих примеров: из пяти высказываний диалога три содержат «потому что», из которых хотя бы одно свидетельствует о ясно выраженном логическом доказательстве:

Пи (6 л. 5 м.): *«Теперь ты его не получишь [карандаш], потому что ты его потребовал»*. — Эй (6 л.): *«Нет, потому что он мой»*. — Пи: *«А вот и нет, он не твой, он — общий, он — всех детей»*. — Лев (6 л.): *«Да, он мадемуазель Л. и всех детей, и Аи и Ми так-*

же». — Пи: *«Он — мадемуазель Л. Потому что она его купила, а также и всех маленьких».*

Удивительно, что тип столь, по-видимому, простого разговора встретился лишь один раз среди наших материалов; это потому, что в действительности употребление логического «потому что» связывает между собой не два явления, из которых одно — причина, а другое — следствие, но две идеи, из которых одна — основание, а другая — вывод; связь же эта представляет, как нам это покажет глава I части II (изучение смысла союзов «потому что» и других), еще большие трудности в 7 лет. Отсюда нет ничего удивительного, что настоящий спор между детьми, в котором доказательства допускают употребление названных связей, так редко встречается до 7 лет.

После 7 и 8 лет, напротив, логические «потому что» и «ведь» появляются в большом количестве в разговоре детей, что им позволяет одновременно и применять настоящий спор, и заниматься сотрудничеством в области абстрактной мысли.

Вот еще два примера из разговора детей 7—8 лет, взятые из материалов, публикуемых время от времени Одемар и Лафандель². Эти примеры взяты наудачу из двух страниц записей разговоров:

Рэй. « [Она не будет сиротой.] *Но тогда — в пансионне, потому что у нее есть еще папа.*»

Рэй. « [Узы, связывающие людей, — самые важные из всех.] *Потому что они много работали, они изобрели многое.*»

Здесь мы видим объединение логического «потому что» и «ведь». Такие формы часто встречаются в речи наших детей, тогда как дети в возрасте младше 7 лет избегают их или, по крайней мере, употребляют в исключительных случаях. Можно заметить, что у Рей речь идет о логическом «потому что», связывающем между собой две идеи (или два определения), а не о психологическом «потому что», связывающем между собой действие и психологическое объяснение.

Отсюда видно, какие глубокие корни имеет тот факт, что настоящий спор как сотрудничество в области абстрактной мысли появляется только после 7 или 7 с половиной лет. Отсутствие ли словесных форм, указывающих на логическую связь, мешает настоящему спору пробиться наружу, или, напротив, отсутствие потребности спорить и сотрудничать является причиной позднего появления упомянутых словесных форм? Так как мы полагаем, что мысль ребенка зависит от его интересов и активности, а не наоборот, то ясно, что отсутствие потребности спорить и сотрудничать будет здесь основным моментом. Поэтому-то мы и начинаем рассмотрение логики ребенка с изучения форм разговора и функций языка. Но, по правде говоря, между всеми участвующими в этом развитии факторами есть постоянное взаимодействие.

§ 10. Заключение

Какой вывод можно сделать из всех этих фактов? Начнем с выяснения того, можно ли из наших материалов получить количественные результаты. Эти материалы состоят из двух тетрадей, по 500 высказываний

каждая, среди которых много диалогов между детьми и взрослыми, последние мы в дальнейшем опустим. Останется приблизительно около 400 высказываний в каждой тетради, они представляют разговоры между детьми. Из этих 400 высказываний детей в возрасте от 3 с половиной до 7 лет 31 разговор помещен в одной тетради и 32 — в другой.

Вот как распределяются эти две группы:

		I	II	Итого	
Стадия	II A 1-го типа	4	6	10	21
«	II B 1-го типа	8	3	11	
Стадия	II A 2-го типа	9	16	25	40
«	II B 2-го типа	9	6	15	
Стадия	III A	1	0	1	2
«	III B	1	0	1	

Коллективный монолог естественно ускользает от статистики, относящейся к разговорам, взятым в целом: он может быть определен лишь числом отдельных высказываний, из которых состоит. Мы видели, что коэффициент эгоцентризма (коллективный монолог, монолог и повторение) был равен 0,45 для всех изучаемых здесь высказываний, за исключением ответов. Такой результат ясно показывает, что настоящий спор и сотрудничество в абстрактном мышлении составляют стадию после 7 лет. Этот факт служит подтверждением результатов, к которым мы пришли в последней главе. Мы считали возможным допустить, согласно подсчету высказываний Льва и Пи, что умственные искания детей младше 7 и 7 с половиной лет (причинное объяснение, логи-

ческое оправдание и т. п.) остаются эгоцентрическими. Среди всех предложений, входящих в «информацию», мы действительно нашли лишь очень мало случаев причинного объяснения или логического оправдания. Искания, относящиеся к этим моментам, либо протекают молча, либо сопровождаются монологами. Данные настоящей главы показывают, как редки до 7 лет случаи настоящего спора и сотрудничества в области абстрактной мысли, и дают возможность при помощи другого метода проверить эти выводы.

То обстоятельство, что стадия сотрудничества и настоящего спора начинается лишь к 7 или 7 с половиной годам, имеет большое значение. Ведь только к 7—8 годам мы можем отнести появление логической стадии в развитии ребенка, когда обобщаются элементы размышления, если понимать вместе с П. Жа-не под размышлением склонность объединять свои верования и мнения, систематизировать их, чтобы избежать противоречия между ними.

Даже к 7—8 годам дети далеко не всегда стремятся к тому, чтобы иметь какое-либо одно мнение по данному предмету. Конечно, они не думают при помощи противоречий, но они последовательно принимают положения, которые, если их сравнить, оказались бы противоречивыми. В этом смысле можно сказать, что дети нечувствительны к противоречию, и это происходит потому, что, переходя от одной точки зрения к другой, они каждый раз забывают предыдущую. Таким образом, одни и те же дети 5—6 лет в течение опроса утверждают и то, что муравьи, цветы или солнце живые, и то, что они не живые. Некоторые дети то

говорили, что реки были вырыты человеческой рукой, то — что их создала вода. Оба противоположных мнения укладывались у них рядом: в данный момент они соглашались с одним мнением, в следующий, — искренне забывая старое, соглашались с другим. Этот факт часто встречается при исследовании детей до 7—8 лет.

В другом месте (часть II) мы будем изучать это явление отсутствия систематизации и связи. Пока же удовольствуемся замечанием, что их исчезновение совпадает с появлением стадии настоящего спора. Совпадение не случайно. Если допустить, что между деятельностью ребенка и его мышлением есть взаимодействие, то ясно, что именно привычка спорить влечет за собою потребность объединить и систематизировать свои собственные мнения. Именно на это и обратили внимание Жане и Риньяно по отношению к психологии спора вообще. Они доказали, что всякое размышление есть продукт внутреннего спора — того спора, который приводит к выводу, как если бы индивидуум повторял по отношению к себе то положение, которое занял по отношению к другим. Наши исследования подтверждают этот взгляд.

В заключение следует сказать, что наше нынешнее изучение еще должно быть дополнено общими исследованиями относительно разговоров детей вне работы, например во время игры, в общественных местах и т. п. Но по этому поводу было достаточно сказано, и схема, к которой мы пришли, могла бы быть полезной и при дальнейших исследованиях. Следующая глава пополнит наши данные, показав нам, что

если у детей до 7—8 лет еще нет разговоров, направленных на логические или причинные связи, то это происходит потому, что, приступая в таком возрасте к этим вопросам, дети с трудом начинают понимать друг друга.

¹ В сотрудничестве с Валентиной Пиаже. Мы благодарим здесь Ж. Ге, которая помогла нам в сборе материала.

² См.: L'Éducateur. — Lausanne — Genève — Vol. 58. — P. 312—313.

Глава III

ПОНИМАНИЕ И ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ МЕЖДУ ОДНОВОЗРАСТНЫМИ ДЕТЬМИ — ОТ ШЕСТИ ДО ВОСЬМИ ЛЕТ ¹

В предыдущих главах мы пытались установить, в какой мере социализованно говорят между собой и думают дети. Мы оставили в стороне существенный вопрос: понимают ли друг друга дети, когда они говорят между собой? Этот вопрос мы ставим теперь.

Разрешить его значительно труднее, чем предыдущие, и по очень простой причине. Действительно, можно непосредственно проверить, говорят ли между собой дети и даже слушают ли они друг друга, тогда как совершенно невозможно путем непосредственного наблюдения дать себе отчет в том, понимают ли они друг друга. У ребенка есть тысяча способов поступать так, как если бы он понимал. Кроме того, — и это еще более усложняет дело — случается, что ребенок делает вид, что не понимает; например, он начинает придумывать всякий вздор, когда его переспрашивают, хотя он очень хорошо понял, в чем дело.

Эти обстоятельства заставляют нас быть крайне осторожными при распределении вопросов по се-

риям и, в частности, позволяют нам заняться здесь лишь одним из тех, которые могут быть поставлены, а именно вопросом о словесном понимании.

Чтобы лучше обосновать наши опыты, начнем с такого наблюдения над ребенком, какое описано в предыдущих главах. Мы только что видели, что в самых высших и в наиболее социализованных типах разговоров между детьми, то есть в сотрудничестве и споре, надо различать два случая — стадии II и III, как мы их назвали. Первый случай связан с действием (сотрудничество в действии или примитивный спор, связанный с действием, без явно выраженных рассуждений), второй — имеет дело с абстракциями. Назовем их коротко: случай «действенный» (аgі) и случай «вербальный» (verbal). В «вербальном» случае дети сотрудничают или спорят по поводу происшествия, которое они стараются восстановить, воспоминания, которое оценивают, объяснения, которое надо дать (объяснить какое-либо явление или слова взрослого). Все эти споры происходят в вербальной плоскости, без действия, без помощи материального объекта, которым собеседники играют или с которым работают, не имея перед собой тех явлений или событий, по поводу которых они спорят. В «действенном» случае, напротив, сотрудничество или спор сопровождается жестами, показыванием пальцем, а не словами: раз собеседники имеют объект перед собой, то и понимание разговора, который при этом ведется, несущественно. Этим и объясняются речевые странности многих детских высказываний («Это, это так, а потом так, это туда, а это будет так» и т. д.). К таким «действенным» разговорам следовало бы отнести и речь посредством

жестов и мимики, речь, так сказать, в движении, которая, в общем, и является действительной социальной речью ребенка.

В обоих случаях — в «действенном» разговоре и в собственно разговоре вербальном — дети понимают друг друга совершенно различными способами. (Второй из этих двух видов разговора, впрочем, характеризует стадию, которая начинается лишь к 7 годам: он дает полный результат, то есть приводит детей к словесному пониманию друг друга, лишь приблизительно к 8 годам.) При «действенном» разговоре создается впечатление, что дети хорошо понимают друг друга, и поэтому педагогический прием, состоящий в том, что одного ребенка заставляют объяснить другому какое-нибудь арифметическое или школьное правило, удается при условии, что объяснение сопровождается показыванием при помощи действий, жестов или какого-то материала для обучающих игр. Так, благодаря опыту Декедр мы знаем, что в орфографических играх (лото и т. п.), играх счета, упражнениях, развивающих ловкость (нанизывание бус и т. д.), дети, даже ненормальные, недурно сотрудничают и лучше понимают друг друга, чем могли бы понять друг друга учитель и дети. Это правило, безусловно, верно для детей одного возраста и одного умственного развития — от 5 до 6 лет, хотя понимание между старшими и младшими в среднем лучше. Но все это относится лишь к «действенному» разговору. Что же касается собственно вербального разговора, то можно задать себе вопрос, понимают ли дети друг друга, когда они им пользуются, и эту-то проблему мы сейчас попытаемся разрешить. Начнем с того, что докажем ее важность.

Существенная часть умственных исканий ребенка обходится действительно без всякой связи с материалом, находящимся фактически в его распоряжении, или без связи с конкретными представлениями. Мы не говорим уже о нашей обычной школе, где ребенку с 7-летнего возраста не приходится больше непосредственно знакомиться ни с одним предметом и где его мысль тонет в полном вербализме. Каждый день бывают случаи вроде следующих: ребенок видит на улице велосипед и мысленно восстанавливает его механизм (мальчик в Женеве умеет дать это объяснение начиная от 7 с половиной или 8 лет). То же относится к автомобилям и поездам. Ребенок от 6 до 7 лет имеет представления, связанные со словами «бензин», «электричество», «пар» и т. д., и у него есть также и другие представления, связанные с концептами «жизнь», «мысль», «чувствовать» и т. д., и он имеет понятие о, так сказать, коэффициенте жизни или чувства, который следует приписать животным, растениям, звездам и т. д. Он слышит, как говорят о странах, городах, животных, инструментах, совершенно не известных ему и о которых он тем не менее размышляет. Другое направление исследований — это степень достоверности, какую можно уделить сновидениям, сказкам, фантазированию во время игры и т. п. Все эти искания могут производиться лишь в вербальной плоскости — в том смысле, что они всегда будут отличаться от исканий, относящихся к игрушкам, инструментам и т. д., предполагающим ручной труд или по крайней мере манипуляцию.

Так вот, как опять-таки следует из двух предыдущих глав, это словесное искание не социально: каждый ре-

бенок производит его для самого себя. У каждого ребенка есть свой мир предложений и решений, которого он никогда не раскрывает вследствие эгоцентризма или вследствие отсутствия способов выражения, что сводится к одному и тому же, если речь формируется на основе навыков мышления, как это мы надеемся показать в настоящей главе. В одной из глав книги «Суждение и рассуждение ребенка» мы придем даже к допущению, что благодаря тому, что ребенок не высказывает целиком своей мысли, он доходит до того, что перестает сознавать концепты и определения, которыми он умеет, однако, пользоваться, когда думает для себя самого. Что же произойдет, когда случайности разговора или спора приведут детей к необходимости обмена мыслями в вербальном плане? Будут ли они понимать друг друга или нет? Это основной вопрос для психологии детского мышления. Он составляет для нас необходимое средство самопроверки. Если будет доказано, что словесное мышление непередаваемо между детьми, то это подтвердит нашу гипотезу о детском эгоцентризме и в то же время объяснит наиболее характерные явления логики детей, в частности вербальный синкретизм (см. главу IV).

§ 1. Техника опыта

Для разрешения этой проблемы мы должны были опереться на опыт, состоящий в том, что мы предлагали одному ребенку рассказывать или объяснять что-нибудь другому. Такой способ будет, вероятно, подвергнут суровой критике как далекий от практической жизни, где ребенок говорит спонтанно, без при-

нуждения, в частности без предписания того, что он должен рассказать или объяснить своему собеседнику. На это мы принуждены ответить, что мы просто не нашли другого способа разрешить нашу задачу. Этот способ, конечно, несовершенен; однако, даже принимая в соображение всю его рискованность, надо признать, что некоторыми своими сторонами он все-таки напоминает происходящее в обыденной жизни, когда ребенок, выслушав рассказ или получив объяснение, тотчас же повторяет тот же рассказ или дает то же объяснение младшему брату или товарищу. Главное, чего следует здесь достигнуть, — это сделать из опыта игру, заинтересовать. И такое условие не очень трудно выполнить, если взять ребенка в часы урока, то есть когда наш опыт будет иметь для него привлекательность чего-то неожиданного. Опыт организуется так, чтобы для ребенка он служил развлечением или соревнованием. «Ты хорошо умеешь рассказывать истории? Ладно, твоего товарища я вышлю из класса и в это время расскажу тебе одну историю. Ты будешь хорошенько слушать. Когда ты хорошенько выслушаешь, твоего товарища вернут, и уже ты ему расскажешь эту историю. Тогда будет видно, хорошо ли ты рассказываешь или он умеет это лучше тебя. Понимаешь? Ты будешь хорошенько слушать и потом расскажешь то же самое» и т. п. В случае надобности следует повторить инструкцию, подчеркнуть, что может показаться неясным, чтобы воспроизведение было по возможности верным.

Итак, одного из двух испытуемых посылают за дверь и затем медленно читают другому ребенку заранее приготовленный текст. Более сложные места по-

вторяют; делают все для того, чтобы испытуемый слушал, но не изменяют заранее подготовленного текста. Потом что-нибудь одно (мы по очереди употребляли два технических приема как контролирурующие друг друга): либо возвращают ребенка, который ждет в коридоре, и непосредственно записывают (конечно, *in extenso*) то, что говорит первый ребенок (которого мы назовем *объяснителем*) второму (которого мы назовем *воспроизводителем*), либо просят объяснителя изложить рассказ, который записывают полностью, и потом посылают его рассказать этот же рассказ воспроизводителю в коридоре или во дворе, то есть при нашем отсутствии, предупреждая ребенка, что он свободно располагает своим временем. В обоих случаях, конечно, записывают *in extenso* рассказ воспроизводителя. Каждый из этих приемов имеет свои недостатки. В первом случае передаваемый в нашем присутствии рассказ менее свободен. Во втором случае мы лишены возможности непосредственно контролировать, и весьма вероятно, что объяснитель, давший нам хороший рассказ, говоря с воспроизводителем, не будет стараться, чтобы его рассказ был так же хорош. Несомненно, заставлять объяснителя повторять один и тот же рассказ дважды неудобно. Поэтому мы воздерживаемся от такого предварительного контроля в случае пользования первым приемом, что предпочтительнее в опытах с детьми 7—8 лет. Так как понимание воспроизводителя оценивается по отношению к пониманию объяснителя, а не по отношению к подлинному тексту, то неважно, если последний сделает несколько ошибок. Например, если объяснитель понял 8 пунктов из 10, а воспроизводитель — 4 пункта из 8, ко-

эffiциент понимания будет равен $0,8$ ($\frac{8}{10}$) для объяснителя и $0,5$ ($\frac{4}{8}$) для воспроизводителя. Он не будет равен $0,4$ ($\frac{4}{10}$) для последнего, так как два пункта, пропущенные объяснителем, в расчет не принимаются. С детьми 5—6 лет, напротив, мы вынуждены, даже употребляя первый прием, заставлять предварительно рассказывать объяснителя, который иногда думает о совершенно посторонних вещах, вместо того чтобы слушать нас.

Впрочем, мы нашли, что результаты, полученные при пользовании обоими приемами, вполне равноценны. Итак, при смешанном употреблении их обоих получается своего рода контроль, что и надо принять в расчет при последующих исследованиях.

Когда опыт проведен, детей меняют ролями; высылают из комнаты объяснителя, который становится во время этого второго опыта воспроизводителем, рассказывают новый рассказ бывшему воспроизводителю, который становится объяснителем, и дальше поступают таким же образом, как и раньше.

После этого обмена рассказами мы устраиваем обмен объяснениями, относящимися к механическим предметам. Объяснителю показывают рисунок крана или шприца (иногда мы пользовались рисунком велосипеда), давая ребенку в определенном порядке пояснение относительно функционирования частей. Мы сделали такой странный выбор не случайно, а сообразуясь с интересом мальчиков 6—8 лет. Часто они были даже слишком хорошо знакомы с предметами, чтобы опыт мог быть показательным.

При пояснениях мы действовали следующим образом. Объяснитель, выслушав комментарий к рисунку

и имея изображение перед собой, объясняет его производителю. Тот, в свою очередь, сам дает объяснение, все время имея рисунок перед глазами.

Мы устроили при помощи этих технических приемов сотню опытов с 30 детьми 7—8 лет, взятыми по двое (следовательно, 15 пар, по 4 опыта на пару — по 2 объяснения и по 2 рассказа), и с 20 детьми 6—7 лет (10 пар, по 4 опыта на пару).

Вот рассказы, которыми мы пользовались.

I. Эпаминонд — маленький темнокожий мальчик, живет в стране, где очень жарко. Его мама говорит ему: «Отнеси эту лепешку бабушке, да не сломай ее». Эпаминонд берет лепешку под мышку, и когда приходит к бабушке, оказывается, что вся лепешка искрошена. Бабушка дает ему кусок масла, чтобы отнести маме. Эпаминонд думает: «Теперь я буду осторожен». Он кладет кусок масла на голову. Солнце сильно печет, и когда он приходит домой, то оказывается, что все масло растаяло. «Ты дурачок, — говорит ему мама, — ты должен был завернуть масло в листок, и тогда ты принес бы его целым».

II. Жила-была одна женщина по имени Ниобея; у нее было 12 сыновей и 12 дочерей. Она встретила с феей, у которой был лишь один сын и вовсе не было дочерей. Ниобея стала смеяться над феей, потому что у феи был только один мальчик. Фея рассердилась и привязала женщину к скале. Женщина плакала в течение десяти лет. В конце концов она превратилась в скалу, а из ее слез образовался ручеек, который течет и поныне.

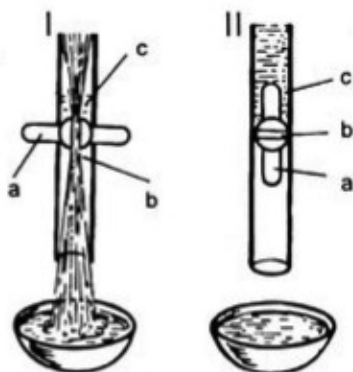
III. Однажды в одном замке жили-были король и королева, у них было трое сыновей и одна дочка. Возле замка жила злая фея, которая не любила детей. Она увела детей короля и королевы на берег моря и превратила их в четырех прекрасных белых лебедей. Так как дети долго не возвращались, король и королева стали искать их всюду до самого берега моря. Там они увидели четырех прекрасных лебедей, которые им сказали, что они — их дети. Лебеди долго оставались на море, а потом улетели в очень холодную страну. Через много лет они вернулись туда, где был их замок. Замка больше не было, родители их умерли. Лебеди вошли в церковь и превратились в трех старичков и старушку.

Во всех этих трех рассказах имеется большое разнообразие связей между фактами — от связей самых простых и естественных до самых фантастических. Приведем теперь два механических объяснения, которыми мы больше всего пользовались. Между причинными связями, которые они заключают в себе, и связями, содержащимися в предыдущих рассказах, мы найдем материал для изучения способа, посредством которого дети выражают и понимают всю гамму возможных отношений.

(1) Ты видишь эти два рисунка [I и II], это кран.

(2) Ты видишь это [a]: это ручки крана.

(3) Для того чтобы их повернуть, ты видишь, делают так пальцами [жест пальцем на рисунок I. Показать результат на рисунке II]. Теперь получается так [рисунок II].



(4) Ты видишь здесь [рисунок I], когда ручка открыта вот так [сделать жест по горизонтали, показывая *a*], канал, ты видишь [показать *b*. Назвать его также маленькой дырочкой или дверцей], открыт.

(5) Тогда течет вода, видишь [рисунок I, показать *b*]?

(6) Она течет потому, что канал открыт.

(7) Видишь, там [рисунок II], когда ручка повернута [показать *a*, сделать вертикальный жест], канал [показать *b*. Назвать его тоже дырочкой или дверцей] также закрыт.

(8) Вода не может пройти, видишь [показать *c*]. Она остановилась.

(9) Она не может течь, потому что канал [показать *b*] закрыт.

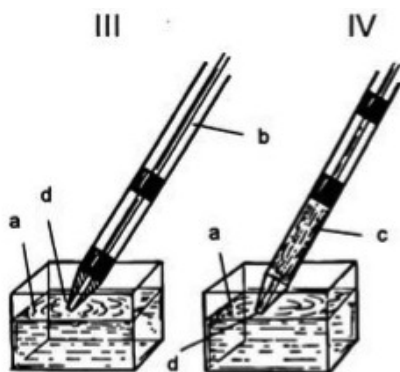
Надо заметить, что каждый из этих пунктов необходимо сообщить ребенку. Действительно, часто случается, что испытуемый понимает, например, пункт 5 (вода течет) и думает, что вода течет просто оттого, что повернули ручку крана, не учитывая, что руч-

ка открыла канал и что лишь это обстоятельство дает возможность воде протекать.

Вот второй из опытов.

(1) Ты видишь это [рисунки III и IV], а знаешь, что это такое? Это шприц.

(2) Знаешь, что такое шприц? Это для того, чтобы прыскать водой.



(3) Видишь, как это делается. Видишь, ее опускают в воду: там [a] есть вода.

(4) Видишь — здесь [b] поршень. Когда хотят, чтобы вода поднялась, тянут поршень.

(5) Тогда вода поднимается, видишь [показать на рисунке IV воду — c].

(6) Она поднялась через дырочку, видишь [d].

(7) Она поднялась потому, что, когда потянули поршень, получилось свободное место [показать c]. Тогда вода заполняет место.

(8) Для того чтобы выпрыснуть воду, нажимают на поршень [d].

(9) Тогда вода выходит [показать d].

Итак, техника очень проста. Объяснителю читают одну из историй или одно из объяснений, говоря при этом по возможности естественно. Затем объяснитель рассказывает воспроизводителю и тот передает его слова нам.

Но это не все. По получении рассказа воспроизводителя, который записывается целиком, на время устраняют объяснителя и задают воспроизводителю несколько вопросов по пропущенным им пунктам, для того чтобы увидеть, действительно ли он их не понял. Ведь он может или забыть их, или же не уметь их выразить. Для того чтобы судить о понимании ребенка, надо во что бы то ни стало исключить эти факторы и производить исследование весьма тщательно. Если, например, в истории о Ниобее забыт конец, спрашивают ребенка, не говорится ли там о ручье. Посредством вопросов, сначала в общей форме, а затем все более и более точных, помогая себе делением рассказа на пункты (которые мы только что привели, говоря об объяснениях, и которые мы дадим в следующем параграфе и для рассказов), контролируют понимание воспроизводителя. Когда это сделано, таким же образом спрашивают объяснителя по пунктам, которые кажутся сомнительными, чтобы видеть, хорошо ли он нас понял.

§ 2. Разбор материалов

Как видно, такие опыты во многом походят на опыты Клапареда и Борста, Штерна и др., имеющие предмет свидетельские показания. В самом деле, в манере объяснителя и в особенности воспроизводителя иска-

жать услышанный рассказ видно действие различных факторов, таких, как запоминание фактов, логическая память и т. д., которые мы называем факторами свидетельства (*temoignage*). А устранить эти факторы очень важно для того, чтобы изучить факты понимания или непонимания как таковых, независимо от искажений, зависящих от других причин. Тогда каким же образом избежать факторов свидетельства, которые нас здесь не интересуют? Путем соответствующей классификации.

Мы разделим каждый из наших текстов на определенное количество пунктов, как это делается при разборе экспериментов со свидетельскими показаниями, для того чтобы видеть, какие из этих пунктов были воспроизведены и какие упущены испытуемыми. Но вместо того, чтобы выбирать эти пункты в большом количестве и относить их к вопросам о подробностях, мы попробовали ограничиться небольшим числом рубрик, относящихся только к пониманию рассказа. Кроме того, при оценке правильности или неправильности каждого из пунктов во время разбора материалов мы нисколько не принимали в расчет память и другие не существенные для понимания рассказа факторы. Так, в истории о Ниобее имя Ниобеи не играет никакой роли: достаточно, чтобы была упомянута женщина или даже фея. «12 сыновей и 12 дочерей» также могут быть заменены «многими детьми» или «тремя детьми» и т. д., лишь была бы сохранена разница в количестве детей женщины и «феи».

Вот, между прочим, перечень пунктов, принятых в соображение:

I. Ниобея. (1) Жила-была женщина (или фея и т. д.). (2) У нее были дети (лишь бы количество их было более количества детей феи).

(3) Она встретила фею (или девушку и т. д.). (4) У этой феи было мало детей (или совсем не было — лишь бы число их было меньше предыдущего). (5) Женщина стала смеяться над феей. (6) Потому что у феи было мало детей. (7) Фея рассердилась. (8) Фея привязала женщину (к скале, дереву, берегу и т. д.). (9) Женщина плакала. (10) Она превратилась в скалу. (11) Из слез образовался ручей. (12) Который течет еще и теперь.

Несомненно, за исключением пункта (7), который легко может быть подразумеваем, и пунктов от (9) до (12), которые являются дополнением к основному стержню истории, каждый из представленных пунктов необходим для понимания хода событий. Во всем прочем читатель видит, что мы очень свободны в оценке, поскольку допускаем различные искажения деталей.

Разбор рассказа об Эпаминонде и рассказа о четырех лебедях производился согласно этим же самым принципам². Что же касается пунктов, которыми мы пользовались при разборе механических объяснений, то они уже были указаны в предыдущем параграфе. Оценка правильности и неправильности была также там очень свободной.

Теперь скажем, как мы оценивали понимание детей. Прежде всего мы пробовали свести наши результаты к цифрам и коэффициентам понимания. Нам, конечно, небезызвестны различного рода возражения по поводу измерений в психологии. Нам известны и неточность, и произвольность оценок, и особенно

опасное ослепление, которое заставляет статистиков забывать, что именно представляют собой конкретные числа. Но все же не надо думать, что психологи более наивны, чем на самом деле. Очень часто читатель понимает числа буквально, между тем как психолог не спешит делать из них выводы. Из наших цифр мы извлечем значительно меньше того, что они, по-видимому, в себе заключают. Мы будем искать в них в этом труде не столько точное цифровое выражение — что нам кажется преждевременным, — сколько вспомогательное средство, содействующее изучению и уточнению проблем. Что же касается решения этих проблем, то, чтобы дать его, мы будем больше полагаться на методы чистого наблюдения и клинического исследования, чем на сырой цифровой результат. Короче, числа нам будут служить самое большее для того, чтобы заострить нашу критическую оценку. В таком виде нельзя будет оспаривать ее законности. Итак, пусть критики не торопятся поднимать шум, а, напротив, подождут наших выводов. До сих пор мы пытались сделать лишь одно — найти схемы объективных оценок, таких, которые хотя и основаны на чистых условностях, но могут, однако, с успехом быть использованы каждым исследователем.

Мы различаем сначала *общее понимание*, то есть то, как воспроизводитель понял весь рассказ объяснителя, и *понимание вербальное*, касающееся причинных или логических связей. Это последнее относится к некоторым пунктам рассказов. Мы им займемся позднее.

Что же касается общего понимания, то мы будем различать в нем, с одной стороны, понимание им-

плицитное (то, что ребенок понял, причем вовсе не обязательно, чтобы он был в состоянии выразить понятое) и понимание эксплицитное (то, что ребенок спонтанно воспроизводит). с другой — понимание объяснителя по отношению к взрослому и понимание воспроизводителя по отношению к объяснителю. Это деление приводит нас к установлению четырех различных коэффициентов понимания:

α = что воспроизводитель понял по отношению к понятому объяснителем;

β = что воспроизводитель понял по отношению к высказанному объяснителем;

γ = что объяснитель понял из сказанного взрослым;

δ = что объяснитель выразил из того, что он понял.

В самом деле, когда объясняют что-либо объяснителю, то возможны три случая. Либо он не понимает и поэтому не может повторить, либо он понимает, но не может или не хочет повторить (из-за недостатка средств выражения или потому, что он считает ту или другую вещь саму по себе понятной, известной собеседнику и т. д.), либо он понимает и повторяет правильно. Поэтому важно рассмотреть эти три случая в отдельности. Одна из существенных причин непонимания между детьми может лежать в объясняющем. Важно этот фактор учитывать. Вот пример:

Шла (6 л. 6 м.) дает объяснения Риву (6 л. 6 м.). Объяснение рисунка крана: *«Видишь, это так [рисунок I], это открыто, маленькая трубка, которая проходит [с], находит маленькую трубку [b], так течет вода. Там [рисунок II] закрыто, она не находит больше тру-*

бочки, которая течет. Вода — она идет так [рисунок I, с], оно идет в маленькую трубку. Это открыто, а потом там [рисунок II] закрыто. Видишь [рисунок II], больше не заметно трубочки, она лежит, потом вода идет так [с], она ее не нашла больше».

Если обратиться к представленным в предыдущем параграфе пунктам, то найдем следующее. Пункт (1) понял Шла: он нам сказал, как раз перед тем, как говорить Риву, что дело идет о кране. Но он забывает напомнить об этом Риву, вероятно, потому, что это для него ясно само собой. Пункт (2), то есть значение ручек, тоже понят. Шла нам сказал: «Там есть две палочки [a], когда поворачивают, то течет, так как они поворачивают трубку». Объяснение хорошее. В изложении Риву, наоборот, упоминание о ручках крана совершенно выпадает. Шла довольствуется тем, что говорит: «Открыто» или «Закрыто», этого ему кажется достаточно для того, чтобы напомнить жест, посредством которого поворачивают ручки крана. Что здесь — небрежность или забывчивость или Шла думает, что Рив достаточно хорошо понимает? Мы не будем обсуждать этих факторов в настоящий момент. Достаточно того, что мы увидели их важность в механизме детской речи. Пункт (3) тоже понят («Когда поворачивают»). Шла знает и говорит нам, что ручки крана нужно поворачивать пальцами. Этого он также не говорит Риву, потому что это само собой понятно или по какой-либо другой причине. Что же касается других пунктов, то видно, что они все поняты и правильно переданы Риву. Связь между тем фактом, что «это — открыто», и тем, что вода проходит по каналу

b, хорошо отмечена, движение воды также. Обратная связь (между закрытием канала, движением ручек, и остановкой воды) также указана.

Девять пунктов объяснения, которые Шла должен дать, им поняты. Если он не сумел все выразить Риву в ясных и понятных словах, то лично он все понял и может спонтанно дать нам доказательства этого (не будь этого, мы могли бы впоследствии произвести проверку посредством вопросов, о которых мы говорили в предыдущем параграфе). Если мы вычислим коэффициент γ , то получим:

$$\gamma = \frac{\text{Количество пунктов, понятых объяснителем}}{\text{Количество пунктов, которые должны быть поняты}} = \frac{9}{9} = 1,00.$$

Пункты, не переданные воспроизводителю (Риву), следовательно, не входят в этот коэффициент. Напротив, они входят в расчет коэффициента $\square$

$$\delta = \frac{\text{Количество пунктов, переданных воспроизводителю}}{\text{Количество пунктов, понятых объяснителем}} = \frac{6}{9} = 0,66.$$

Здесь видно значение коэффициентов γ и $\square$ Первый — степень понимания объяснителя по отношению к взрослому, производящему опыт. Второй — оценка объяснения, данного объяснителем воспроизводителю.

Посмотрим теперь, что понял Рив из объяснения Шла. Вот текстуально слова Рива:

Рив (6 л. 6 м.). «Там [рисунок I, с] трубочка, потом она открыта, потом — вода, которая течет в миску, потом там [II, с] она закрыта, тогда больше нет воды,

которая течет, потом есть маленькая трубочка [II, b], она лежит, потом есть миска, которая полная. Вода больше не может течь, потому что трубочка, которая лежит, она мешает».

Пункт (1) (название «кран») пропущен. Но понял ли Рив его? Мы его спрашиваем: «Что все это такое?» — «Трубка». — «Это кран?» — «Нет». Итак, он не понял, что неудивительно, так как Шла не сказал ему этого. Пункт (2) также пропущен. Мы показываем Риву ручки (*a*) и спрашиваем, что это такое. Он ничего о них не знает. Он также не понял, как поступают, чтобы повернуть трубочку (*b*), о чем он мог бы догадаться, слушая, как Шла говорит: «Открыто» и т. д., даже не понимая, что *a* — ручки. Пункты (3), (4) и (7), следовательно, тоже ему не удалось. Мы контролируем это истолкование посредством различных вопросов. «Как нужно делать, чтобы положить трубочку?» и т. д. Все же остальное понятно.

Можно попытаться указать на два обстоятельства по поводу понимания Рива. Это, с одной стороны, его отношение к пониманию Шла, то есть не только к тому, что Шла передал, но также к тому, что Шла понял, не передавая (*α*). С другой стороны — это его отношение к тому, что Шла ясно выразил (*β*). В этом смысле пункты (4) и (7), которые Шла передал («Там закрыто, он не находит больше трубочки, которая течет» и т. д.), не поняты Ривом. Однако Рив, даже не зная, что *a* — ручки крана, мог бы додуматься, что для того, чтобы закрыть или расположить горизонтально канал *b*, надо повернуть или «закрыть» что-то. Эта связь совершенно ускользнула от него, хотя Шла и указал на

нее, подчеркнув свои слова жестом. Можно, конечно, признать, что Шла не выражает этой мысли достаточно ясно, но он ее выражает именно в детском стиле «соположения» (см. § 6). Вместо того чтобы сказать: «Он не находит больше трубочки, потому что закрыто». Шла говорит: «Закрыто, он больше не находит трубочки». Таков стиль его мысли. Почему же Рив не понимает его, если и он, вероятно, думает таким же образом?

Итак, Рив понял 4 пункта из 6, которые передал Шла, и из 9, которые Шла понял. Отсюда можно вывести два коэффициента — α и β :

$$\alpha = \frac{\text{Все, что понял воспроизводящий}}{\text{Все, что понял объясняющий}} = \frac{4}{9} = 0,44.$$

$$\beta = \frac{\text{Все, что понял воспроизводящий}}{\text{Все, что понял объясняющий}} = \frac{4}{6} = 0,66$$

Так как два пункта (4) и (7) переданы Шла в стиле соположения, можно их было бы считать непереданными, что изменило бы коэффициент β в $4/4 = 1,00$. Мы условимся рассматривать соположение в качестве манеры выражаться, но с тем, чтобы впоследствии рассмотреть его отдельно (§ 6).

Значения же коэффициентов α и β ясны. Коэффициент α показывает то, что объяснитель сумел сделать понятным для воспроизводителя. Разновидность этого коэффициента зависит от двух весьма различных факторов, но здесь смешанных в одно целое: 1) от того, что объяснитель не умеет или не хочет выражаться ясно; 2) от того, что воспроизводитель не всегда понимает то, что ему говорит объяснитель, даже если этот

последний выражается ясно. Эти два фактора — качество выражения объяснителя и качество понимания воспроизводителя — выражены соответственно коэффициентами δ и β . Коэффициент α , потенциально содержащий их оба, представляет (постольку, поскольку опыты не искусственны и отбор не произволен) меру словесного понимания ребенком ребенка, потому что он одновременно измеряет способ, посредством которого один из собеседников заставляет себя понять, а другой понимает. Кроме того, этот коэффициент α есть действительно мерило понимания ребенком ребенка, ибо он исчислен по отношению к тому, что объяснитель запомнил и понял из текста в оригинале, а не по отношению к тому, что он должен был понять. Если бы Шла понял 4 пункта вместо 9, то α была бы $\frac{4}{9}$ и γ была бы 0,44.

Понимание ребенком ребенка (α) было бы совершенным, даже если бы понимание ребенком взрослого (γ) было бы плохим.

Коэффициент β — это мера понимания ребенка ребенком в узком смысле, то есть понимания воспроизводителя по отношению к тому, что объяснитель сумел выразить. Не следует поэтому смешивать значение коэффициентов α и β , из которых каждый по-своему интересен.

Чтобы сразу же показать, что мы можем извлечь из наших коэффициентов, скажем, что из рассмотренного случая со Шла и Ривом ясно: один из детей понял другого менее хорошо, чем этот последний нас самих, ибо Рив понял Шла в отношении 0,44 ($\alpha = \frac{4}{9}$), а Шла понял нас в отношении 1,00 ($\gamma = \frac{9}{9}$). От чего зависит это непонимание Шла Ривом — от дурного

ли понимания Рива или от дурного изложения Шла? Понимание Рива по отношению к тому, что Шла сумел выразить, — 0,66 ($\beta = \frac{4}{6}$). Оценка выраженного Шла по отношению к тому, что он сам понял, тоже 0,66 ($\delta = \frac{6}{9}$). Отсюда можно вывести, что непонимание между Шла и Ривом столько же зависит от недостатков изложения Шла, сколько и от недостаточности понимания Рива.

Разбор историй производится точно так же, при помощи той же самой техники. Что же касается специального понимания (причинного и т. д.), то мы его рассмотрим позднее.

§ 3. Цифровые результаты

Разбирая таким способом 60 опытов, произведенных над нашими 30 детьми 7—8 лет (все мальчики), мы пришли к следующим результатам.

Мы снова настаиваем на том, что цифры не являются в наших глазах решением проблемы, которую мы себе поставили. Действительно, мы недостаточно доверяем ценности нашей классификации наблюдавшихся фактов и особенно общей ценности наших опытов, чтобы так поспешно делать выводы. Наши опыты являются просто «опытами-прикидками», предназначенными для того, чтобы ориентироваться в дальнейших изысканиях.

Цифры, которые позже будут приведены, составляют только введение в наблюдение и клиническое исследование. Правда, они содержат статистическое решение, но мы примем это решение только в качестве рабочей гипотезы, для того чтобы увидеть в последу-

ющих параграфах, действительно ли эта гипотеза соответствует клиническим фактам и соответствуют ли эти последние, в свою очередь, фактам, обнаруживаемым обычными наблюдениями.

Перейдем теперь к цифрам. Что касается рассказов, то понимание между детьми, отмеченное коэффициентом α , оказалось равным лишь 0,58. Объяснитель нас понял в среднем хорошо, потому коэффициент γ доходит до 0,82. Способность объяснителя к изложению также оказалась относительно хорошей: коэффициент δ равен 0,95. Значит, прежде всего слабо понимание воспроизводителя $0=0,64$.

Надо отметить, что недочет, зависящий от объяснителя ($1,00-0,95 = 0,05$), за минусом того, что зависит от воспроизводителя ($0,64-0,05 = 0,59$), равен всему недочету (0,58); для нас это будет иметь значение в дальнейшем.

Что же касается объяснений, то понимание между детьми также значительно слабее понимания между объяснителем и взрослым: так, коэффициент $\alpha = 0,68$, а $\gamma = 0,93$. В среднем объяснения были лучше поняты, чем рассказы, как при передаче их детям детьми, так и при рассказывании их взрослым ребенку. Может быть, тут несчастная случайность, зависящая от классификации (9 пунктов объяснений, возможно, легче запоминаются, потому что они не столь детальны). Но это неважно. Интересна не оценка в 0,68, взятая абсолютно, а отношения, которые за ней скрываются. Участие воспроизводителя и объяснителя в этом коэффициенте, действительно, совершенно иное, чем в случае с историями. Объяснитель передает здесь значительно хуже: $\delta =$ лишь 0,76 вместо 0,95. Что же касается по-

нимания воспроизводителя по отношению к тому, что передал объяснитель, то оно равно 0,79 (β) вместо 0,64 в случае с историями. Ситуация с объяснениями кажется значительно более близкой к тому, что происходит на практике, чем ситуация с историями. Кроме того (что также подтверждает это впечатление), часть, относящаяся к объяснителю и отмеченная коэффициентом β , и часть, относящаяся к воспроизводителю (β), если их сложить, не образуют результата, равного общей величине, а дают результат меньший:

$$1,00 - 0,76 = 0,24 \text{ и } 0,79 - 0,24 = 0,55 < 0,68.$$

Этот факт легко объяснить. В случае с историями, когда объяснитель выражается плохо, воспроизводитель не может пополнить неясное или забытое в полученном объяснении. Более того, со своей стороны, он привносит стремление исказить то, что ему передается правильно. К тому же у него есть тенденция не слушать своего собеседника, как это нам часто подтверждало обычное наблюдение над спонтанными разговорами детей (коллективный монолог. Мы напоминаем пример, приведенный на с. 15, когда некто говорит Беа: «Я делаю лестницу, посмотри». Беа отвечает: «Я не могу прийти сегодня после обеда, у меня урок ритмики»). В случае механических объяснений, наоборот, воспроизводитель сам интересовался действием кранов и шприцев. Кроме того, у него перед глазами рисунки, и в то время, когда объяснитель говорит, он размышляет о значении этих рисунков. Поэтому, даже если он и не слушает объяснителя или тот неясен и краток, воспроизводитель сам восстанавли-

вает объяснение, которое ему должны дать. Отсюда и происходит тот факт, что общее понимание (α) лучше, чем это должно было бы быть при сложении величин, отмеченных коэффициентами δ и β . Существование этих отношений представляется не зависящим от нашего способа анализа результатов.

Величина коэффициента α , следовательно, не обязательно указывает на хорошее абсолютное понимание. Она не означает, что объяснитель способен дать понять воспроизводителю что-либо новое для этого последнего и неизвестное до тех пор. Напротив, сложение недочетов дает 0,56. тогда как оно равно 0,59 для историй. Общее же понимание объяснений хуже понимания историй, что вполне естественно. Если α выше в случае объяснений, то это значит, что воспроизводитель прибавил кое-что от себя к тому, что он воспроизводил благодаря рисунку или своим предшествующим интересам. Здесь понимание — не больше, чем взаимное возбуждение к индивидуальному размышлению. Впрочем, надо сказать, что с этого начинается всякое понимание, даже у взрослого.

Что же касается того факта, что способность к изложению объяснителя (δ) лучше в случае с историями, чем с объяснениями, то это вполне естественно. Объяснение предполагает некоторое количество словесных выражений, которыми трудно управлять, так как они относятся к причинным связям. Стиль историй более прост.

Эти выводы всецело подтверждаются результатами, полученными в опытах над детьми 6—7 лет. Мы производили опыты над 20 детьми этого возраста, из коих 8 девочек³.

Здесь также понимание между детьми слабее, чем понимание ребенком взрослого, — конечно, в пропорциях, более явно выраженных, чем у детей между 7 и 8 годами. Так, в случае с объяснениями дети понимают друг друга в объеме $\alpha = 0,56$, а нас в объеме $\gamma = 0,80$. Что же касается историй, то дети понимают друг друга в объеме $\alpha = 0,48$, а нас — в объеме $0,70$. Надо отметить, что эти коэффициенты $\gamma = 0,80$ и $\gamma = 0,70$ показывают, что, несмотря на разницу в возрасте, использование нами для опытов тех же объяснений и историй оказывается целесообразным, ибо объяснитель сумел нас понять в указанных объемах.

От чего зависит это относительное непонимание детьми 6—7 лет друг друга: от недостатка ли выражений объяснителя или от непонимания воспроизводителя? Объяснитель сумел также хорошо высказаться между 6 и 7, как и между 7 и 8 годами ($\delta = 0,76$), и почти так же хорошо в отношении историй ($\delta = 0,87$ вместо $0,95$). Понимание воспроизводителем того, что объяснитель должным образом передал, снова плохо ($0,70$ и $0,61$) и, что любопытно, в тех же соотношениях, что и у детей между 7 и 8 годами. Что же касается историй, то коэффициент α равен сумме величин, отмеченных через β и δ :

$$1,00 - 0,87 = 0,13 \text{ и } 0,61 - 0,13 = 0,48 = \alpha.$$

Напротив, по объяснениям коэффициент α выше того, что представляет сложение величин:

$$1,00 - 0,76 = 0,24 \text{ и } 0,70 - 0,24 = 0,46 < 0,56.$$

Причина этого явления та же, что и отмеченная между 7 и 8 годами.

Резюмируя, мы получаем следующую таблицу:

	Объяснения				Рассказы			
	α	γ	β	δ	α	γ	β	δ
6—7 лет	0,56	0,80	0,70	0,76	0,48	0,70	0,61	0,87
7—8 лет	0,68	0,93	0,79	0,76	0,58	0,82	0,64	0,95

Какой вывод можно сделать из этих цифр? Мы обещали себе быть осторожными. Будем ли мы сразу утверждать, что дети понимают друг друга хуже, чем понимают нас, по крайней мере, в том, что касается словесного понимания? Так как будто бы выходит из наших опытов, но мы прилагали особые старания к тому, чтобы быть понятыми, что не всегда бывает с теми, кто говорит с детьми. Конечно, на практике часто бывает, как говорит Штерн, «конвергенция» между речью родителей и стилем ребенка, то есть родители инстинктивно употребляют выражения легкие, конкретные, даже анимистические или антропоморфические, чтобы стать на один уровень с ребенком. Но наряду с этим имеется вербализм — все то, что ребенок схватывает на лету и искажает, все то, что от него ускользает. Известны столь показательные результаты анкет Декедр и Бело о непонимании между детьми и взрослыми⁴.

Мы ограничимся следующим выводом: все происходит так, как если бы при словесном обмене дети понимали друг друга не лучше, чем они понимают нас самих. Между ними происходит то же, что меж-

ду ними и нами: произносимые слова не понимаются с точки зрения собеседника, и этот последний, вместо того чтобы их понимать такими, как они есть, подбирает их согласно своим собственным интересам и искажает их в зависимости от своих предыдущих понятий. Разговора между детьми недостаточно для того, чтобы вывести собеседников сразу из их эгоцентризма, потому что каждый, старается ли он объяснить свою мысль или понять мысль других, остается на своей собственной точке зрения. Это явление наблюдается, конечно, и у взрослых. Но эти последние, более или менее владеющие навыками спора или разговора, знают свои недостатки. Они стремятся, если недобросовестность или страсть не доводят их до детского состояния, к тому, чтобы быть понятыми и чтобы понять, так как опыт показал им невероятную непроницаемость умов. Дети этого не подозревают. Они думают, что понимают и что их понимают. Отсюда заблуждение, когда они говорят между собой.

Такова наша рабочая гипотеза. Мы увидим, что она дает для анализа наших материалов. Пусть не заставляют нас говорить больше того, что мы говорим. Мы просто предполагаем, что детская речь и речь между детьми более эгоцентричны, чем наша. Если это обстоятельство подтвердится анализом, то оно объяснит нам большое количество чисто логических явлений: вербальный синкретизм, отсутствие интереса к детальному выяснению логических соответствий или к тому, каким образом создаются причинные отношения: и в особенности неспособность управлять логикой отношений, которая всегда предполагает

размышление с двух или нескольких точек зрения одновременно (главы IV, V и первые главы книги «Суждение и рассуждение ребенка»).

§ 4. Эгоцентризм в объяснении ребенка ребенку

Из наших статистических данных следует парадоксальный факт, общий для детей 7—8 лет и 6—7 лет, а именно: истории хуже понимаются воспроизводителем, чем механические объяснения, несмотря на то, что качество изложения у объяснителя в первом случае выше. В самом деле, для историй цифровые оценки изложения соответственно равны 0,95 и 0,87, коэффициент $\beta = 0,64$ и 0,61, тогда как для механических объяснений изложение оценивается в 0,80 и 0,70 и коэффициент $\beta = 0,80$ и 0,70. Из этого надо заключить, что понимание воспроизводителя частично не зависит от изложения объяснителя. Это изложение, конечно, невысокого качества. Когда мы, например, говорим, что его оценка равна 0,95, мы просто хотим отметить, что пункты, выраженные объяснителем, находятся с теми, которые он сам понял, в отношении 0,95. Но способ соединения между собою этих выраженных пунктов и передачи их собеседнику может быть очень дурным. Стиль объяснителя, иначе говоря, обладает, быть может, такими свойствами, которые делают его малопонятным и, во всяком случае, малосоциализированным.

Эти свойства нам надо попытаться выявить.

Самой поразительной чертой объяснений ребенка ребенку, которую мы наблюдали в течение наших

опытов, является та, которую можно назвать *эгоцентрическим характером* детского стиля. Этот характер вполне согласуется со свойствами спонтанной речи детей, описанной нами в предыдущих главах. Из этой согласованности между продуктами чистого наблюдения и продуктами опыта и надо исходить, так как лишь она позволит нам правильно найти значение этого последнего. Мы видели, что в значительной части своих высказываний ребенок 6—7 лет еще говорит для самого себя, не стремясь к тому, чтобы заставить собеседника понять себя. Следовательно, часть речи ребенка остается эгоцентрической. Но даже когда речь социализирована, эта социализация относится сначала лишь к статическим продуктам мышления, то есть дети в разговоре друг с другом избегают пользоваться причинными и логическими отношениями («потому что» и т. д.), которые употребляются в каждом «настоящем споре» или при «сотрудничестве в сфере абстрактного мышления». Итак, эти два вида отношений остаются до 7 лет невыраженными или, если угодно, строго индивидуальными. Наблюдение, действительно, показывает, что к 7—8 годам ребенок спонтанно не дает объяснений или доказательств своим товарищам, даже когда он сам понимает эти объяснения или доказательства; это происходит оттого, что его речь еще пропитана эгоцентризмом.

И вот как раз это самое явление мы вновь обнаружили в наших опытах. У нас все время создавалось впечатление, что объяснитель говорил для себя, не заботясь о собеседнике. Ему редко удавалось стать на точку зрения этого последнего. Не происходит ли это потому, что ребенок обращается к производяще-

му опыт, как если бы он отвечал урок, забывая о том, что он должен добиться, чтобы товарищ его понял? Можно было бы так подумать. Но в спонтанной речи между детьми встречаются точно такие же свойства. Кроме того, объяснитель уснащает свое изложение такими словами, как «понимаешь», «видишь» и т. д.; это показывает, что он не теряет из виду того факта, что говорит с товарищем. Причина его эгоцентризма гораздо глубже. Она крайне важна и действительно объясняет весь эгоцентризм мышления ребенка. Если дети плохо понимают друг друга, то потому, что думают, что понимают хорошо. Объяснитель думает, что воспроизводитель улавливает все, как будто бы знает наперед то, что надо знать, и до тонкости понимает с полуслова. Дети постоянно окружены взрослыми, которые не только знают значительно больше их, но еще делают все для того, чтобы понять их возможно лучше, предупреждают даже их желания и мысли. Итак, дети, работают ли они или нет, излагают ли желания или чувствуют себя виноватыми, постоянно имеют впечатление, что их мысль читается, даже (в крайних ситуациях) что их мысль крадут. Вероятно, это то же самое явление, которое наблюдается в психологии раннего помешательства (*déments precoces*) и в других патологических случаях. Очевидно, этим умственным состоянием объясняется тот факт, что дети не стараются отчетливо высказаться, говоря друг с другом, даже не трудятся говорить, уверенные в том, что собеседник знает о предмете беседы столько же и даже больше, чем знают они, и сразу понимает, в чем дело. Этот менталитет, следовательно, не противоречит эгоцентрическому менталитету, оба происхо-

дят от одной и той же веры ребенка, веры в то, что он в центре мира.

Именно этим навыкам мышления и надо приписать поразительную неточность детского стиля. Местоимения личные и указательные и т. д., «он, она» или «это, его» и т. д., употребляются кое-как, неизвестно, к чему они относятся: предполагается, что собеседник сможет все это понять. Вот пример.

Жио (8 л.). Объяснитель, рассказывает историю Ниобеи: *«Жила-была однажды одна женщина, которую звали Ниобеей, которая она имела двенадцать мальчиков и двенадцать девочек, и потом фея — одного мальчика и одну девочку. И потом Ниобея хотела иметь больше сыновей, чем фея [Жио хочет этим сказать, что Н. соперничала с феей, как это сказано в нашем тексте. Но читатель видит, насколько выражение эллиптически]. Тогда она [кто?] рассердилась. Она [кто?] ее [кого?] привязала [кто привязал и кто был привязан?] к камню. Он [что? кто?] сделался скалой, и потом его слезы [чьи?] сделали ручеек, который течет еще и теперь».*

По прочтении этого рассказа кажется, что Жио ничего не понял. В действительности же он почти все схватил, и его понимание по отношению к нам равно $\gamma = 0,91$ ($\delta = 0,80$). Он умеет сказать нам, например, что фея рассердилась, *«потому что она [Н.] хотела иметь больше детей, чем фея»*. Местоимения же, распределенные случайно, являются чертой стиля, а не доказательством непонимания: Жио очень хорошо знает, что фея привязала Н., а не наоборот.

Следствие подобного способа выражения легко предугадать: воспроизводитель Рив (8 л.) начал с того, что принял Н. за фею, и думал, что Н. привязала женщину. Потом, выведенный из заблуждения, он воспроизводит рассказ следующим образом:

«Жила-была однажды женщина, у нее было двенадцать мальчиков и двенадцать девочек. Она идет гулять и встречает фею, у которой один мальчик и одна девочка и которая не хотела иметь 12 детей, 12 и 12 будет 24, она не хотела иметь 24 детей, она привязала Н. к камню, она стала скалой» и т. д. ($\beta = 0,72$).

Другой пример.

Кель (8 л.) также рассказывает историю о Н. и говорит о фее: *«Она привязала женщину к скале. Она [кто?] плакала в течение 10 лет. Они текут еще и сегодня».* Слово «слезы» подразумевается. Так как окончание множественного числа глагола не произносится, то очевидно, что подобный способ выражать свои мысли совершенно невразумителен. Кажется, что женщина или камень текут. Мы сами сразу не поняли.

При объяснениях механизмов эта черта детских изложений еще более поразительна. Объяснитель полагает сразу, что «дверцы», «трубки», «палочки» известны воспроизводителю. Вместо того чтобы начать с их показа и объяснения их назначения, он говорит о них как о хорошо известных вещах. Вот пример.

Пур (7 л. 6 м.) объясняет Пелю (7 л.) работу крана: *«Вода может пройти там (показывает всю большую трубу на рисунке I, не указывая точного места затвора), потому что дверь [какая?] вверху и внизу [подвижной канал b, которого он не показывает], потом, чтобы повернуть [что?], ты делаешь так [жест пальцами, которые поворачивают, но без показа ручек a]. Там же она [что?] не может повернуться [= вода не может пройти], потому что дверь направо и налево. Там, потому что вода там остается, трубочки не могут попасть туда [трубка лежит. Замечательная перестановка отношения, отмеченного при помощи «потому что». Надо было бы сказать «Вода там остается, потому что трубочки не могут» и т. д.], тогда она не может течь».*

Пур, видно, предполагает, что употребленные им слова «дверь», «трубочки» известны Пелю, так что забывает показать предметы на рисунке. Между тем Пур, как доказали наши вопросы, неплохо понял деталь рисунка ($\gamma = 0,88$), но не сумел правильно выразить мысль. Так. Пель в своем воспроизведении говорит о «дверях», которые он понимает в буквальном смысле, не видя их: «Вода не может течь потому, что остановилась, и есть двери, которые останавливаются, они закрыты, тогда вода не может течь». Самое поразительное, что Пелю удастся почти все понять, но собственными усилиями ($\alpha = 0,75$). Что же до того, что сообщил Пур Пелю, то для последнего все это остается совершенно вербальным.

Можно сказать, что такие явления объясняются исключительно школьной атмосферой, которая раз-

вивает вербализм: при таком положении объяснитель говорит будто бы не для того, чтобы заставить себя понять, а для того, чтобы говорить, как отвечают урок. Но мы уже ответили на это замечание, напомнив, что в своей спонтанной речи дети говорят с такой же неопределенностью выражений, потому что они гораздо больше говорят для себя самих, чем для собеседника. Обратите внимание, например, на расплывчатость выражений, употребляемых, даже в «ассоциации с действием каждого» (глава II, § 4), детьми, говорящими между собой спонтанно во время занятия одним и тем же делом:

«Медвежий папа [какой?] умер. Только папа [тот же? другой?] был очень болен»; «Был также голубой [говоря об аэропланах, не называя их] »; «Я хочу это нарисовать [«это» означает, вероятно, авиационный митинг или что-нибудь по поводу митинга] ».

Та же самая неточность в качественных именах прилагательных, та же система намека на предметы, которые предполагаются известными. Вот еще пример объяснения, подмеченного нами во время наших опытов, стиль которого точно таков же, как в спонтанных объяснениях детей.

Ток (8 л.). Отрывок из объяснения крана: *«Это и это [оба конца канала b] — это то и то [то же на рисунке II], потому что там [рисунок I] это для воды, которая течет, и это [рисунок II] видно внутри, потому что вода не может течь. Вода там и не может течь».* Ток показывает оба конца канала, не говоря о том, что

дело идет о канале, и не намекая на ручку *а*, короче, не называя ни одного из предметов, о которых он говорит. Тем не менее, дойдя досюда, он думает, как и говорит нам, что собеседник (Кель, 8 л.) все понял. Кель, действительно, в состоянии повторить нам приблизительно те же слова, но, конечно, не придавая им конкретного смысла. Мы его спрашиваем в присутствии Тока: «Что сделали для того, чтобы вода текла? — *Повернули*. — Что? — *Трубку [b]* [правильно]. — Как сделали, чтобы повернуть трубку *[b]*? — ... — Для чего служит это [ручки, *а*]? — ... (он ничего этого не знает)». Тогда Ток с удивлением видит, что Кель ничего не понял, и снова начинает свое объяснение. Но — и этот факт мы хотим подчеркнуть, ибо он имеет общее значение — и его второе изложение ничуть не яснее первого: «*Это, эти две вещи [ручки *а*, о которых он забыл сказать] вот так [рисунок I], это вот так, что вода может течь. Когда эти две вещи вот так (рисунок II), значит, вода не может течь*». Даже желая объяснить Келю, Ток забывает ему сказать, что ручки поворачивают канал или что ручки поворачиваются пальцами и т. д. Короче, если только Кель не угадает — а этого он как раз не сделал в данном случае, — то останутся непонятными слова Тока. Но опять-таки: если Ток говорит так, то главным образом потому, что, по его мнению, все это понятно само собой и что Кель немедленно все понимает.

Такие черты эгоцентрического стиля еще более ярки между 6 и 7 годами, и это доказывает, что здесь дело идет не о школьных навыках. В самом деле, меж-

ду 6 и 7 годами дети еще находятся в так называемых «детских» классах, которые гораздо менее пропитаны вербализмом, чем последующие. Но эти дети играют друг с другом гораздо больше, чем в следующих классах. И эгоцентризм их объяснений гораздо более выступает наружу, а это показывает, что такой эгоцентризм гораздо более зависит от общих факторов речи и мышления, что мы и отметили в последних главах по поводу спонтанной речи.

Рив (6 л.) начинает, например, свое объяснение шприца, показывая на рисунке III и говоря: *«Видишь, там [b], это стержень [какой стержень? стержень чего?], потом тянут, и это заставляет брызгать [слишком быстрое заключение]. Потом это оставляет место для воды [зачем нужно это место?]. Когда толкают маленький стержень [больше его не показывает], это заставляет выйти воду, это брызжет, понимаешь? Там [a] есть стаканчик, потом вода».*

Итак, Рив все понял ($\gamma = 1$). Кроме того, ясно, что он обращается к своему собеседнику Шла, как показывают его слова «видишь», «понимаешь» и тот интерес, с каким оба ребенка отнеслись к ответу. Разумеется, Шла ничего не понял.

Шла (6 л.) воспроизводит объяснение Рива: *«Он мне сказал, что это было что-то. Была одна вещь, потом там где была вода, и потом, когда это выходило из воды. Тут место, где была вода. Там [a] место, где была вода, и вода эта накачивала два стаканчика и текла внутрь»* ($\alpha = 0,33$).

Сравнивая эти два текста, видишь, что лишь неточности Рива сбили с толку Шла. Если бы не это, объяснение было бы удовлетворительным. Последние фразы Рива могли бы позволить восстановить весь механизм. Но Шла принял благодаря Риву шприц за кран и поэтому ничего не понял в движении поршня.

Другой пример:

Мет (6 л. 4 м.), говоря о Ниобее: *«Дама стала смеяться над этой феей, потому что у нее [у кого?] был лишь один мальчик. У дамы было двенадцать сыновей и двенадцать дочерей. Она [кто?] однажды стала смеяться над ней [кем?]. Она [кто?] рассердилась, она [?] привязала ее к берегу ручья. Она [?] плакала в течение пятидесяти месяцев, и из этого образовался большой ручей»*. Не видно, следовательно, кто привязал и кто был привязан. Мет это хорошо знает ($\delta = 0,83$), но Гер (6 л. 3 м.), ее собеседница, конечно, понимает наоборот. Фея *«стала смеяться над дамой, у которой было шесть мальчиков, потом шесть девочек»*, и фея была привязана и т. д. ($\alpha = 0,40$)

Наконец, одним из наиболее ясных фактов, на которые можно сослаться, чтобы подчеркнуть этот эгоцентрический характер детских объяснений, является то, что в большом количестве случаев объяснитель совершенно забывает назвать объясняемый предмет, когда дело идет о кранах и шприце. Половина объяснителей 6—7 лет и шестая часть 7—8 лет в таких случаях думают, что собеседник сразу понимает, в чем

дело. Конечно, воспроизводитель отказывается от самостоятельных поисков и повторяет полученное объяснение, не пытаясь дать название предмету.

§ 5. Понятие о порядке и причине в изложении объяснителей

Имеются и другие факторы, способствующие тому, чтобы сделать изложение объяснителя малопонятным собеседнику, — это отсутствие порядка в рассказе и то, что причинные связи редко выражены, а чаще всего обозначены простым соположением терминов, которые следовало бы связать. Получается такое впечатление, что объяснитель не интересуется, «каким образом» происходят события, которые он излагает, или, по меньшей мере, он приписывает этим событиям неполные основания, — короче, рассказ детей в гораздо большей степени подчеркивает сами события, чем связи временные (порядок) или причинные, которые их соединяют. Впрочем, все эти факторы, вероятно, связаны с эгоцентризмом, хотя и в разной степени.

Отсутствие порядка в рассказе обнаруживается прежде всего так. Ребенок хорошо знает сам, в каком порядке сменялись события или в каком порядке разворачивается работа частей механизма, но в своем изложении он совсем не интересуется этим порядком и не придает ему никакого значения. Это явление снова зависит от того, что объяснитель говорит больше для себя, чем для собеседника, или, если угодно, от того, что объяснитель не имеет привычки выражать свою мысль для окружающих, говорить социализиро-

ванно. Взрослый, действительно, имеет обыкновение придерживаться в своих рассказах двух видов порядка — естественного, который дан самими фактами, и логического, или педагогического. И вот, заботясь главным образом о ясности и желая избежать непонимания со стороны другого, мы располагаем наше изложение в логическом порядке, который соответствует или не соответствует естественному порядку. Поэтому, если объясняющий свою мысль ребенок думает, что собеседник его сразу понял, он несколько не будет заботиться о том, чтобы расположить свои предложения в таком порядке, а не в другом. Он будет перескакивать с пункта на пункт по ходу ассоциаций своих идей, не заботясь ни о естественном, ни в особенности о логическом порядке: ведь естественный порядок предполагается известным собеседнику, а логический представляется бесполезным. Вот пример.

Лер (7 л. 6 м.) объясняет кран: *«Это рукомойник. Он течет или не течет, или течет. Когда он так [рисунок 1], он течет. И потом труба [с], где вода проходит. И потом, когда это лежит [b], когда поворачивается кран, — не течет. Когда это стоит, и потом, когда хотят закрыть — это лежит [странное употребление придаточных предложений времени]. И потом это есть... [таз]. И потом, когда это стоит [снова канал b], это открыто; когда лежит — это закрыто».*

Дель (7 л.): *«Это кран, и потом он повернут, и потом вода течет в миску, и потом, чтобы найти себе дорогу, она идет в маленькую трубку [перестановка этих двух предложений], и потом есть ручка, которая повернута...»* и т. д.

Такой способ изложения, состоящий в соединении предложений посредством «и потом», не показывает ни временного, ни причинного отношения, ни отношения логического, которым объяснитель мог бы воспользоваться, чтобы связать свои предложения с точки зрения ясной дедукции или доказательства. Выражение «и потом» просто показывает совершенно личную связь между идеями, возникающими в уме объяснителя. Итак, очевидно, эти идеи не связаны ни с точки зрения логической, ни естественной, несмотря на то что каждая, взятая в отдельности, точна.

Даже в отношении историй бывают случаи (между 7 и 8 годами) отсутствия порядка в рассказе, но они более редки. Вот еще пример.

Дюк (7 л.): *«Жили-были однажды четыре лебедя, и была королева и король, которые жили в замке, у которых были мальчик и девочка. Возле этого места была колдунья, которая не любила детей короля и хотела причинить им зло. Они стали лебедями, и тогда они были на море... »* и т. д. Итак, кажется, что лебеди были прежде встречи детей с ведьмой, тогда как Дюк прекрасно знает их настоящее происхождение, как это показывает продолжение рассказа.

Но — и это один из самых главных пунктов, который обнаружился в разборе наших материалов (и который лучше всего демонстрирует, насколько они независимы от школьных навыков), — существует значительная разница между изложением объяснителей 7—8 и 6—7 лет. Отсутствие порядка, только что опи-

санное нами, является более или менее исключением для детей в возрасте от 7 до 8 лет. Оно становится правилом между 6 и 7 годами. Очевидно, способность располагать по порядку рассказ и объяснения приобретается приблизительно в возрасте 7—8 лет. Это, конечно, вопрос, в котором следует разобраться при помощи еще и других технических приемов, так как очень важно доказать то, что мы здесь предполагаем, а именно: порядок в рассказах появляется в то же время, когда и стадия настоящего спора и сотрудничества в области абстрактного мышления (см. вывод главы II), — тогда же, когда и начало понимания между детьми (стадия 7—8 лет, в течение которой β превышает 75% в объяснениях, точнее — 0,79). Но существуют указания в пользу этой хронологии. Известно, например, что как раз для детей 7 лет Бине и Симон составили тест из трех поручений (исполнить три поручения в указанном порядке). Оказалось, что детям до 7 лет хорошо удается исполнить данные поручения, но только не в предписанном порядке. Терман снизил возраст для этого теста до 5 лет, но это нам кажется преувеличением. Самое большое — этот тест для детей 6 лет. Соблюдать же данную последовательность в действиях, вероятно, легче, чем соблюдать ее в рассказе. Это нас снова приводит к выводу, что 7 или 7 с половиной лет есть тот возраст, когда в изложении детей появляется забота о порядке.

Вот, например, данные сравнения. Это история о четырех лебедях, рассказанная ребенком 7 с половиной лет, — рассказ, показательный для этого возраста, и тот же рассказ, сделанный ребенком, типичным для возраста 6 лет и 4 месяцев.

Кор (7 л. 6 м.): «Жили-были однажды в большом замке король и королева, у которых было три сына и одна дочь. Потом была фея, которая не любила детей, и потом она привела их к берегу моря, потом дети превратились в лебедей, и потом король и королева искали детей, превратившихся в лебедей. Когда лебеди улетели с моря, они направились к замку, они нашли замок совершенно разрушенным, потом они были в церкви, потом трое детей были превращены в маленьких старичков и старушку». Итак, порядок фактов соблюден.

Мет (6 л. 4 м.): «Жила-была фея, жил-был король, потом королева. Потом был замок, была злая фея [та же самая], которая взяла детей [каких?] и превратила их в лебедей. Она повела их к берегу моря [нарушение порядка]. Король и королева вернулись, они их больше не нашли. Они были у берега моря и нашли их. Они были в одном замке [в том же самом Мет это знает], они их превратили в маленьких старичков. После [!] они их нашли [уже было сказано: Мет знает, что это предшествует превращению в стариков]. Может быть, нам скажут, что отсутствие порядка зависит от простого отсутствия памяти. Это один из факторов, но не единственный. Доказательство: мы перечитываем Мет тот же самый рассказ, и она нам его рассказывает следующим образом. «Был король и королева. У них было трое детей девочка и три мальчика. Была злая фея, которая превратила детей в белых лебедей. Родители их искали, нашли их на берегу моря. И потом их превратили в лебедей [возвращение к уже сказанному]. Они говорили, что это были их дети. У них был замок [упо-

мянута некстати]. Их родители умерли. Они были в очень холодной стране [нарушение порядка]. Они вошли в церковь, их превратили в маленьких старичков и маленькую старушку».

Или еще начало рассказа о Ниобее Сэ (6 л.): «Одну даму звали Морель, и потом она превратилась в ручей... тогда [!] у нее было десять сыновей и десять дочерей... и потом после [!] фея, она ее привязала к берегу ручья, и потом она плакала двадцать месяцев, и потом тогда [!] она плакала двадцать месяцев, и потом ее слезы текли в ручей, и потом...» и т. д.

Конечно, можно спросить себя, понял ли объяснитель. Мы всегда это проверяли посредством соответствующих вопросов. Для объяснений по механике это возражение, впрочем, не годится. Логический порядок гораздо более независим от понимания, и в большинстве случаев ребенок хорошо понимает (последующие вопросы также подтверждают это), но излагает несвязно. Вот еще хороший пример этой несвязности у объяснителя, который все понял.

Бер (6 л. 3м.): «Видишь, этот кран, когда ручки прямо, вот так [а, рисунок I] лежат, лишь у маленькой трубки есть дверь, и потом вода не может пройти [нет никакого отношения между тремя фактами, кажется, что здесь ошибка. В действительности же Бер перешел от рисунка I к рисунку II], тогда вода не течет, дверь закрыта. Тогда, видишь, здесь [это «тогда» не имеет смысла. Показывает рисунок I] ты находишь маленькую дверь [b], и потом вода идет в миску, и потом ручки [а] вот так [уже было сказано], тогда вода мо-

жет течь, и потом трубка вот так [b, рисунок II], тогда нет маленькой двери, вода не находит двери. Тогда вода остается здесь [с, рисунок II]. Когда кран открыт [жест], есть маленькая трубка, тогда вода проходит, и потом ручки, ну вот, они лежат [а, рисунок I], между тем как трубка там прямо [рисунок II, он называет прямым то, что он называл лежащим в предыдущем предложении], ручки прямые [а, рисунок II: «прямо» здесь значит вертикально], и трубочка [b, он только что говорил о ней, что она прямая] лежит».

Этот род объяснений парадоксален. Понимание Бера превосходно ($\gamma = 1,00$), богатство переданных деталей велико, так же как и богатство словаря (выражение «между тем» (*tandis que*), которое вообще появляется лишь к 7 годам)⁵, но порядок спутан до такой степени, что ничего нельзя понять. Даже слова «прямо» и «лежит» взяты в смысле, который изменяется с минуты на минуту. Так что собеседник Тер (6 л.) почти ничего не понял и был вынужден сам восстанавливать объяснение, что он сделал довольно плохо ($\alpha = 0,66$).

Нет смысла множить примеры, которые почти все походят друг на друга. Постараемся теперь охарактеризовать одну особенность, которая имеет отношение к этому отсутствию порядка в объяснениях, — тот факт, что ребенок, рассказывающий о каком-то событии или описывающий какое-то явление, совершенно не обращает внимания на то, «каким образом» происходят эти явления. Действительно, раз ребенок имеет тенденцию отмечать просто факты, не забо-

таясь об их связи, то он также не будет беспокоиться о деталях их совершения, он довольствуется тем, что схватывает детали, но эгоцентрично, то есть не пробуя их выражать. Когда такое-то условие выполнено, за ним следует такое-то следствие — неважно, каким образом. Приводимый довод всегда неполон. Давая здесь несколько примеров, попробуем потом объяснить это отсутствие интереса к тому, «каким образом» действует механизм. Вот сначала несколько случаев, наблюдавшихся нами в отношении историй:

Дюк (7 л.), которого мы уже цитировали выше, рассказывает о превращении детей в лебедей, не указывая, что фея является причиной этого превращения: *«Они стали лебедями»*. И это все.

Маз (8 л.) также говорит: *«Была фея, злая фея. Они превратились в лебедей»*. Итак, имеется простое соположение двух утверждений без какого бы то ни было ясно выраженного указания, касающегося «каким образом». Блат (8 л.): *«Они превратились в лебедей»* и т. д.

В приведенных случаях объяснитель очень хорошо знает, «каким образом» случилось превращение: это сделала фея. Но он не считает нужным указывать на это, так как для него все ясно. Воспроизводитель иногда понимает, а иногда и не понимает. В следующих эпизодах пропуск «каким образом» более важен, потому что сам объяснитель не всегда интересуется механизмом, объяснение которого он пропускает.

Ши (8 л.) объясняет шприц: *«Туда наливают воду, а потом тянут. Вода идет туда [с], толкают, и потом она выбрызгивается»*. Ши приблизительно понял ($\gamma = 0,77$), но он не упоминает ни о дыре, ни о пустом месте, оставленном поднимающимся поршнем, и т. д. Поэтому собеседник плохо понимает ($\alpha = 0,55$).

Ги (7 л. 6 м.) говорит между прочим: *«Кран в этом направлении, это мешает воде течь [!]»*. Он точно не сообщает ни о роли канала, ни о воздействии ручек на вращение канала.

Ма (8 л.) говорит, что вода из крана не может течь, *«потому что закрыто для того, чтобы вода не вышла, потому что закрыто, повернут кран»*.

Короче, все эти объяснения лишь подразумевают самое главное (положение канала *b*), вместо того чтобы ясно сослаться на следующее обстоятельство: объяснитель понял это «каким образом», но он полагает, что оно ясно само собой, что оно не представляет интереса. Такие туманные выражения в изобилии встречаются у малышей и даже у взрослых. Записывать их все нет смысла. Но интересно констатировать, что они часто встречаются, и выяснить, почему ребенок так мало интересуется этим «каким образом» и по отношению к собеседнику, и по отношению к самому себе. Действительно, известно, что отсутствие заботы о «каким образом» разных явлений есть составная черта спонтанных детских объяснений. Поэтому Ши находит естественным, что, если потянуть поршень, вода войдет в шприц, как если бы поршень заставлял подниматься воду, и что поворачивание крана мешает идти воде, как если бы вода слушалась приказаний

ручки этого крана. Тут есть недостаток понимания ребенком деталей механизма. Но не зависит ли это от отсутствия понимания также в большей или меньшей степени и от эгоцентризма мышления? Мерилом ценности объяснения у ребенка, как и у взрослого, является удовлетворение, испытываемое умом, когда он представляет себе то, что может произвести подлежащий объяснению результат с помощью средств, рассматриваемых в таком случае в качестве причины. Итак, когда думают для самого себя, все кажется простым, воображение более непринужденно, аутизм сильнее, иначе говоря, мысль дает себе больше простора. Между двумя явлениями *A* и *B*, связанными (как хорошо известно) причинным отношением, которое одно лишь «объясняет» «каким образом», считают бесполезным точно устанавливать данное отношение, поскольку хорошо знают, что если поискать, то его найдут — неважно как; этим и объясняется нетребовательность к самим себе в отношении доказательств. В своих рамках — или при возникновении — эгоцентрическое мышление крайне небрежно относится к этому «каким образом». Но когда хотят изложить свою идею другому, лучше ощущаются трудности, появляется необходимость отметить все связи, не перескакивая ни через одно звено, как это делает индивидуальная фантазия.

Мы не претендуем на то, что разъяснили этими соображениями отсутствие интереса у объяснителей и вообще у детей к «каким образом» явлений. Мы думаем только, что дали один из элементов этого отсутствия приспособления. Есть и другие, более глубокие, которые мы снова найдем в главе V. Приве-

денное соображение пока нас удовлетворяет: раз объяснители, как мы видели, говорят в целом со своей точки зрения, не умея стать на точку зрения своих собеседников, то их интересы остаются эгоцентрическими и имеют тенденцию упускать сведения об этом «каким образом» различных механизмов. Что же касается оснований, приводимых для объяснения явлений, то они вообще страдают отсутствием полноты.

Эту особенность — «неполное основание или неполная причина» — тем более любопытно констатировать в полученных результатах, что ее легко воспроизвести экспериментально и что мы ее снова найдем в исследовании о союзах причинности (см. «Суждение и рассуждение ребенка»). Наши испытуемые представляют частный случай отсутствия интереса к «каким образом» разнообразных механизмов, которое мы также найдем в дальнейшем (см. «Суждение и рассуждение ребенка»), это явное смешивание с «потому что». Кажется, что союз «потому что» в этих случаях указывает на следствие, вместо того чтобы обозначать причину, как при правильном стиле высказывания. В действительности же это смешение зависит просто от того, что ребенок не заботится о том, «каким образом» связаны факты, которые он излагает.

Вот пример. Пур (7 л. 6 м.) в своем тексте, который мы цитировали в предыдущем параграфе, вместо того чтобы сказать: «Вода там остается, потому что трубка лежит» или, в стиле Пура: «Вода там остается, потому что трубки не могут туда прийти», — говорит как раз наоборот: *«Потому что вода там остается, трубки не могут прийти туда»*.

Вот другой пример, который на этот раз является перестановкой не «потому что», а «почему» (мы увидим такие перестановки в произвольной речи ребенка в § 2 главы V). Вместо того чтобы сказать «Почему там есть вода, которая течет, и там нет воды, которая течет? Потому что есть кран, который там открыт и там закрыт», Март (8 л.) говорит обратное: *«Почему есть кран, который там открыт, а там закрыт? [Потому что] там есть вода, которая течет, и там нет воды, которая течет»*. Это «почему» имеет вид «почему» мотивировки (=«Почему там нарисовали открытый кран, а там закрытый?»), но это лишь видимость: в действительности дело идет о простой перестановке, зависящей опять-таки от отсутствия интереса к деталям механизма.

Эти видимые перестановки причины и следствия зависят, как мы это докажем позднее (в книге «Суждение и рассуждение ребенка»), от того, что «потому что» не выражает еще установившимся способом связи причины со следствием, но выражает связь более расплывчатую, недифференцированную, которую мы можем назвать «связью соположения» и обозначение коей — слово «и». Вместо того чтобы сказать: «Вода остается там, потому что трубка лежит», — все происходит так, как если бы ребенок говорил безразлично: «Трубка лежит, и вода остается там» или: «Вода там остается, и трубка лежит». Когда ребенок заменяет «и» на «потому что», он хочет указать то на связь следствия с причиной, то на обратную связь.

Это обстоятельство зависит от важного явления *соположения*. Соположение, в общем определяющее все перечисленные в этом параграфе факты, — это чер-

та, соответствующая тому, что Люке назвал в отношении рисунка «неспособностью к синтезу» (incapacité synthétique). Итак, это явление, согласно которому ребенок не способен сделать из рассказа или из объяснения связное целое, а имеет тенденцию, наоборот, распылить все в ряд отрывочных и несвязных утверждений. Такие утверждения соположены настолько, что между ними не существует ни связей причины или времени, ни логической связи. Отсюда — в совокупности предложений, соположенных таким образом, есть нечто большее, чем отсутствие порядка: отсутствие всякого словесного выражения, отмечающего отношение. Эти последовательные утверждения связаны, самое большее, посредством слова «и». В уме ребенка данное слово соответствует в некотором смысле динамической связи, которая могла бы быть выражена так: «Это идет с...». Такая связь может иметь различный смысл (также и причинный), но вопрос заключается в том, чтобы узнать, сознает ли ребенок эти различные смыслы, способен ли он их высказать и, наконец, удастся ли ему при помощи соположения объяснить собеседнику существо дела. Может быть и наоборот: чувство связи остается эгоцентрическим, то есть несообщаемым и как бы несознаваемым. Мы в дальнейшем увидим, что на самом деле изложение при помощи соположения мало понимается воспроизводителем.

Вот пример Март (8 л.). *«Ручки там открыты и потом вода течет, трубка открыта, и это течет вода. Там нет воды которая течет, и там есть вода которая течет. Там нет воды, которая течет и там есть вода, которая течет».*

Как видно, здесь вовсе нет ни целого, ни синтеза, а есть серия утверждений, поставленных в ряд; действительно, во всем объяснении нет ни одного «потому что», нет никакой ясно выраженной причинной связи. Все представлено статически, связь между ручками и каналом *b*, между положением канала *b* и проходом воды — все отмечено просто посредством «и» и «потом». Нам возразят, что мы и сами часто так выражаемся. Да, но мы придерживаемся известного порядка в наших предположениях, кроме того, мы понимаем то, что хотим сказать; здесь наоборот: несмотря на то что Март все понял ($\gamma = 1,00$), его собеседник понял лишь часть связей ($\beta = 0,77$). Впрочем, надо избегать смешивать «и», которое показывает последовательность во времени, как в предложении «Фея привязала Н., и Н. плакала», с «и», которое заменяет «потому что» и которое одно лишь и есть «и» соположения. Кроме того, отсутствие слов «потому что» недостаточно, чтобы охарактеризовать явление соположения; надо, чтобы это отсутствие сопровождалось действительной несвязанностью в порядке предложений.

Вот еще пример Бер: *«Когда ручки прямо [I] ... в трубочке есть маленькая дверь, и потом [II] вода не может пройти»* и *«ты находишь маленькую дверь, и потом вода идет в тарелку, и потом две ручки вот так»*. В этом примере одновременно отсутствуют и порядок, и причинные связи между предложениями, и ясно выраженные связи «потому что» или «тогда», — словом, имеется характерное соположение.

Короче, из всех этих замечаний мы можем заключить, что ребенок предпочитает статическое описание причинному объяснению. Он ограничивается описанием частей механизма, в случае надобности перечисляет главные движения, но статически, не заботясь о «каким образом». Кроме того, случается, что это описание состоит из ряда предложений без логического или временного порядка, причем эти предложения не соединены эксплицитными связями (например, «потому что», «тогда» и т. п.). В последних случаях имеет место «сопопозение»⁶.

Любопытно констатировать в наших материалах наличие и постоянство этих черт, на которые мы уже указывали по поводу функции речи ребенка и спонтанных объяснений ребенка ребенку и которые мы изучали в рубрике «Адаптированная информация» (§ 6 главы I).

Этот факт ясно показывает, что относительное непонимание между детьми, на котором мы здесь настаиваем, не искусственное явление, вызываемое лишь нашими опытами, но что оно имеет корни в вербальной речи ребенка — такой, как она наблюдается в естественных условиях. Впрочем, как уже было сказано, мы оставляем в стороне вопрос о речи, сопровождаемой жестами, которая выражает причинность на свой лад, но без соответствующих слов или ясных обозначений.

Одним из следствий этой статической речи, так сказать, не приспособленной к выражению причинности, является то, что ребенок будет лучше выражаться, передавая истории, чем давая объяснения механизмов. Действительно, мы видели, что коэффициент δ всегда выше в историях, чем в объяснениях.

§ 6. Факторы понимания

Из полученных нами данных о характере объяснений ребенка ребенку можно сделать один из двух выводов. Либо благодаря тому, что характерные черты детского объяснения зависят от структуры мышления, общей всем детям (то есть от того, что все дети эгоцентричны), они будут понимать друг друга легче, чем они понимают нас, так как они привыкли к одним и тем же приемам мышления, либо наоборот, они будут дурно понимать друг друга вследствие того же самого эгоцентризма, так как каждый в действительности будет думать для себя самого.

Опыт показал, что, с точки зрения словесного понимания эта вторая гипотеза более соответствует реальным фактам.

Пришло время выявить, лежит ли вся вина в этом непонимании на объяснителе и нет ли также и в манере понимания воспроизводителя особенностей, достойных быть отмеченными.

Прежде всего, мы видели, что основным фактом, способствующим тому, что объяснитель неясно и эллиптически выражается, является его убеждение, что собеседник понимает сразу и даже что он заранее знает все, о чем ему говорят. По этому поводу надо отметить, что и с собеседником происходит то же, самое ему тоже кажется, что он все понимает. Какова бы ни была неясность изложения, он всегда удовлетворен. Во всех наших опытах случилось лишь два или три раза, что воспроизводитель жаловался на полученное объяснение. Не зависит ли это столь легкое удовлетворение от школьных привычек? Это возражение

опять-таки неверно, так как эта черта еще более подчеркнута у маленьких: именно воспроизводители 7—8 лет задавали объяснителю те редкие вопросы, которые были нами замечены. Маленькие же всегда сразу бывают удовлетворены. Кроме того, мы видели в предыдущих главах, что характерной чертой детских разговоров является то, что каждый думает, что он понимает и слушает других, хотя бы в действительности этого вовсе не было.

Как же надо охарактеризовать стадию понимания между детьми, предшествующую 7 или 8 годам? Не боясь упрека в парадоксальности, можно сказать, что на этом уровне существует понимание между двумя детьми лишь постольку, поскольку имеется столкновение тождественных и уже существующих у обоих умственных схем. Иначе говоря, если объяснитель и его собеседник имели или имеют в момент опыта общие интересы и идеи, то каждое слово объяснителя понято, так как включается собеседником в уже существующую и хорошо определенную схему. В этих случаях объяснителю удастся иногда обогатить схему собеседника. В других случаях объяснитель говорит впустую. Он не обладает, как взрослый, искусством искать и находить в уме другого какую-либо базу, на которой он может соорудить новое построение. Воспроизводитель же не обладает искусством схватывать то, что отделяет его от объяснителя, и применять свои собственные предшествующие идеи к идеям, которые ему даются. Слова объяснителя, у которого не было до опыта общих для обоих детей схем, вызывают путем случайных аналогий и даже простых созвучий любые схемы в уме воспроизводителя, который думает, что

понял, а, в сущности, продолжает думать, не выходя из своего эгоцентризма⁷.

Именно по этой-то причине, как мы видели, объяснения механизмов лучше понимаются, хотя дать их труднее. Изложение, даже плохое, вызывает у собеседника аналогичные, уже существующие схемы. Итак, нет настоящего понимания, но есть совпадение приобретенных схем. В случае с рассказами это совпадение невозможно, и вызываемые схемы, как правило, различны.

Нет необходимости возвращаться к примерам этих несовпадающих схем. Мы уже достаточно ознакомились в § 2 и 4 с рассказами, данными воспроизводителями, для того чтобы избавить себя от приведения новых примеров. Ограничимся одной или двумя схемами чисто словесного происхождения.

Услышав одну из версий Жио, Ри (8 л.) следующим образом рассказывает историю о Ниобее: *«Однажды жила-была одна женщина, которую звали Вайка. У нее было двенадцать сыновей. У одной феи был лишь один сын. Однажды как-то раз ее сын сделал пятно на камешке. Его мама плакала в течение пяти лет. Это [пятно, как Ри нам сказал впоследствии] образовало скалу, а ее слезы — это образовало ручеек, который течет еще и по сей день».*

Идея пятна зародилась в уме Ри, когда Жио произнес следующие слова: «Сын феи, он ее привязал к камню». Достаточно однозвучия («tache—attaché») для создания целого построения в уме Ри: мама плакала из-за пятна, которое сделало скалу. Было, значит,

не только непонимание одного термина «привязан» («attaché»), но поскольку мы думаем целыми фразами, а не словами, то весь конец рассказа был целиком искажен.

Герб (6 л.) рассказывает историю четырех лебедей, после того как услышал рассказ Мет (см. § 5): *«Жила-была королева с королем, потом четверо детей, девочка и три мальчика. Была одна злая фея, потом было, что всех детей одели в белое. Родители их искали. Они нашли их на берегу моря. Он сказал злой королеве [= фее]: «Эти дети наши?» Злая королева сказала: «Нет, они не ваши»».*

Здесь снова кажется, что искажены лишь слова «обращены в лебедей» (= «одеты в белое»). Но есть нечто большее. Эта идея о переодевании значительно изменила конец рассказа: вместо того чтобы думать о превращении детей в птиц, которые улетают в далекие страны, Герб ассимилирует историю с рассказом о простой краже детей. Фея переодела детей, для того чтобы оставить их у себя, и родителям не удалось их ни найти, ни узнать из-за переодевания.

Видно, каким путем происходит искажение. Из-за дурно понятых слога и слова в уме воспроизводителя создается целая схема, которая затемняет и изменяет продолжение истории. Эта схема зависит от того, что чем более мысль эгоцентрична, тем менее она аналитична, как мы это видели в главе I. Поэтому она не связывается с отдельными словами, но вынуждена действовать целыми фразами, которые она целиком, без анализа, понимает или искажает. Это явление во-

обще свойственно умственному пониманию ребенка, и мы будем изучать его в следующей главе под именем *вербального синкретизма*.

Наконец, можно спросить себя по поводу факторов понимания: в какой степени воспроизводитель понимает способ, которым пользуется объяснитель, чтобы выразить причинность? Действительно, мы видели, что причинная связь заменяется простой связью соположения. Понимается ли это соположение воспроизводителем как причинная связь? Таков вопрос. Вот несколько результатов, полученных из наблюдения над детьми 7—8 лет в опыте с краном. Мы отметили отдельно пункты 4, 6, 7 и 9 как пункты, относящиеся исключительно к причинности (4 = когда ручки горизонтальны, канал открыт, 6 = вода течет, потому что канал открыт, 7 и 9 = наоборот). Мы вычислили наши коэффициенты лишь при помощи этих четырех пунктов. Таким образом мы получили степень понимания причинности независимо от того, были ли выражены причинные связи объяснителем в виде связи соположения (это неважно в настоящий момент):

$$\alpha = 48, \gamma = 0,97, \beta = 0,68, \delta = 0,52.$$

Результаты, как видно, те же самые, что и у ребенка 6—7 лет ($\alpha = 0,49, \beta = 0,68$).

Смысл этих цифр ясен. С одной стороны, причинность хорошо понята объяснителем ($\gamma = 0,97$ — прекрасный коэффициент, который превосходит среднее понимание объяснений механизмов, данных объяснителями, и который равняется 0,93 и 0,80), но плохо выражена ($\delta = 0,52$).

Этот последний факт подтверждает общность явления соположения.

Результат этого плохого словесного выражения ясен: воспроизводитель очень плохо понимает объяснителя ($\alpha = 0,48$, вместо 0,68 для механических объяснений между 7 и 8 годами и 0,56 между 6 и 7 годами) и плохо понимает даже то, что последнему удалось выразить ($\beta = 0,68$ вместо 0,79 между 7 и 8 годами). Итак, причинные связи плохо понимаются детьми, выражены они соположением или нет.

Какова в этом непонимании точная роль соположения? Чтобы решить задачу, мы выписали отдельно все ясные случаи соположения при объяснении крапа, шприца или при пересказах, то есть все случаи, когда причинное отношение выражено просто соположением (с «и» или без «и») двух предложений, которые должны быть связаны, и старались выяснить, насколько эта связь соположения была понята как причинная связь. Возьмем, например, такое предложение объяснителя: «Ручка вот так, и трубочка закрыта». В скольких случаях воспроизводитель понимает (выражает ли он это или нет — неважно, мы контролируем понимание посредством дополнительных вопросов), что трубка закрыта *потому, что* ручка повернулась? Из сорока случаев ясной связи посредством соположения лишь четвертая часть была понята, значит, лишь в четверти случаев собеседник понял причинное отношение. Это очень важный факт: связь посредством соположения, следовательно, является эгоцентрическим способом думать о причинности. Она не может служить ребенку способом адаптированного выражения.

Частные ли это результаты, зависящие от техники наших опытов, или они соответствуют чему-либо, наблюдаемому в спонтанной жизни ребенка? Достаточно напомнить о результатах, описанных в двух предыдущих главах, чтобы дать себе отчет в том, что это непонимание причинности между детьми соответствует непосредственному факту: до 7 или 8 лет дети не говорят между собой о причинности. Объяснения, которые они дают друг другу, редки и статичны. Вопросы, которые они задают один другому, содержат очень мало «почему» и почти ни одного вопроса «причинного объяснения». Причинность является предметом одного лишь эгоцентрического размышления до 7—8 лет. Это размышление дает повод к хорошо известным вопросам детей ко взрослым, но предполагаемые этими вопросами схемы или схемы, производимые ответами взрослых, остаются несообщаемыми и, следовательно, сохраняющими все черты эгоцентрического мышления.

§ 7. Вывод. Вопрос о стадиях и стремление детей быть объективными в рассказах друг другу

Последний вопрос, который можно задать по поводу наших опытов: до какой степени дети стараются быть объективными, когда они говорят между собой? Надо сразу отметить, что объективность мышления связана с его выражаемостью. Когда мы думаем эгоцентрически, то мы позволяем себе плыть по течению своей фантазии. Когда мы думаем социализированно, мы гораздо лучше подчиняемся «императиву истины».

В какой момент появляется это стремление к объективности в объяснении или рассказывании ребенка ребенку? Установление этого момента поможет нам в то же время определить критический период, когда понимание между детьми становится *желательным*, то есть возможным.

В этом смысле наши материалы дают относительно точный ответ. В самом деле, с одной стороны, лишь после 7 или 8 лет мы можем говорить о действительном понимании между детьми. До сих пор эгоцентрические факторы словесного выражения (эллиптический стиль, неопределенные местоимения и т. д.) и самого понимания, так же как и производные факторы (такие, как отсутствие порядка в рассказах, соположение и т. д.), еще слишком сильны, чтобы было настоящее понимание между детьми. Возраст от 7 до 8 лет как будто ознаменовывается уменьшением интенсивности этих факторов и даже исчезновением некоторых из них (отсутствие порядка). С другой стороны, именно в силу этого совпадения двух явлений, стечение которых, конечно, не случайно, мы позволим себе установить начало взаимного словесного понимания детей между 7 и 8 годами, причем имеется существенная разница между детьми 6—7 лет и детьми 7—8 лет в аспекте их стремления к объективности.

В самом деле, мы часто себя спрашиваем во время наших опытов, до какой степени объяснители в своем изложении или воспроизводители, повторяя услышанные фразы, старались или намеревались быть правдивыми. Случается, например, что объяснитель, не имея перед собой конца своей истории или объяснения, как бы придумывает это окончание или,

по меньшей мере, искажает его так, как если бы он фантазировал. Также иногда кажется, будто воспроизводитель отказывается от верного воспроизведения услышанного, не желая повторять того, что он не понял, и рассказывает какую-нибудь историю, им самим выдуманную. И в этом отношении существует большая разница между нашими двумя группами детей.

Про мальчиков 7—8 лет можно сказать, не рискуя ошибиться, что объяснитель и воспроизводитель стараются верно воспроизвести услышанное. У них есть чувство верности рассказа или правдивости объяснения. Когда они выдумывают, что случается редко, они знают это и охотно сознаются, когда мы их спрашиваем. Это тем более ясно, что между рассказами и объяснениями механизмов есть существенная разница в данном ракурсе. Объяснение механизмов вызывает более живой интерес. Объяснитель и воспроизводитель стараются оба понять; результаты вследствие этого лучше. Истории менее заинтересовывают, объяснитель рассказывает их более вяло. Даже когда он передает верно, что обыкновенно случается, его стремление к объективности менее велико.

У маленьких, наоборот, разницу между выдумкой и верным сообщением определить гораздо труднее. Если ребенок забыл или плохо понял, он выдумывает по простоте душевной. Если его спросить о том, что он слышал, он отказывается от выдумки, если же не мешать ему, то он будет верить тому, что выдумывает. Между фабулированием, или сознательным и намеренным выдумыванием, и несознательным искажением есть много переходов.

Это основное отличие между нашими двумя группами. Оно доказывает, что стремление объективно выразить свою мысль, понять другого появляется у детей приблизительно к 7 или 7 с половиной годам. Оказывается, не тот факт, что они выдумывают, мешает маленьким детям понимать друг друга в наших опытах (в случаях, когда они не выдумывали, мы наблюдали то же явление непонимания), а как раз наоборот: именно то, что они оставались эгоцентричными и не испытывали потребности ни сообщать, ни понимать, позволяет ребенку выдумывать согласно своей фантазии и объясняет его малую заботу об объективности рассказа.

¹ В сотрудничестве с Валентиной Пиаже.

² Вот перечень пунктов на тот случай, если кто-либо захочет повторить наши опыты с теми же самыми текстами.

I. Эпаминонд: (1) Маленький темнокожий мальчик. (2) Жаркие страны. (3) Мама посылает его отнести лепешку. (4) Он ее приносит сломанной (искрошенной и т. д.). (5) Потому что он ее положил под мышку. (6) Бабушка дает ему масло. (7) Он его приносит растаявшим. (8) Потому что он положил его на голову. (9) И потому что было очень жарко.

II. Четыре лебедя: (1) Замок. (2) Король и королева. (3) У них были дети. (4) Жила-была фея. (5) Она не любила детей (или она была злая и т. д.). (6) Она их превратила в лебедей. (7) Родители находят своих детей или лебедей и т. д. (8) Дети улетают. (9) В холодные страны. (10) Они возвращаются. (11) Нет ни родителей, ни замка. (12) Они превращаются в (13) стариков. (14). В церкви.

Мы различаем пункты (12) и (13), так как случается, что дети понимают так, что появляются старички, не зная, что это превращенные лебеди.

³ Конечно, досадно, что приходится пользоваться неоднородной группой в таком исследовании, как наше, но среди 8 девочек мы не нашли значительной разницы сравнительно с мальчиками, и так как число их невелико, то наши 40 опытов с 6—7-летними можно рассматривать приблизительно как однородные.

⁴ Belot A. Les écoliers nous comprennent-ils?// Bulletin de la Société Alfred Bmet; Descoeurdes A. Guerre au verbalisme// Interm. des Éduc. — 1913, Encore le verbalisme//Ibid. — 1917.

⁴ Как нам показали записи «Дома малюток». См. Descoeurdes A. Le Développement de l'enfant de deux à sept ans — P. 190.

⁶ Мы вернемся к подробностям этого явления соположения в книге «Суждение и рассуждение ребенка».

⁷ Может быть, интересно вспомнить по этому поводу, что Н. Рубакин (см.: Ferrière Ad. La psychologie bibliologique d'après les documents et les travaux de Nicolas Roubakine// Arch. de Psychol. — Vol. 16. — P. 101—132), изучая понимание взрослых при чтении, пришел к аналогичной концепции и показал, что взрослые различных умственных типов не понимают друг друга и в том случае, когда читают один другому.

ГЛАВА IV

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ РЕБЕНКА В ВОЗРАСТЕ ОТ ДЕВЯТИ ДО ОДИННАДЦАТИ ЛЕТ¹

В предшествующих главах мы говорили об эгоцентрическом характере мысли ребенка и пытались установить значение, какое это явление может иметь для процесса рассуждения. В частности, мы сделали попытку выявить следующие три черты, которыми эгоцентрическая мысль отличается от мысли социализированной: 1) недискурсивный характер мысли, идущей прямо от предпосылок к заключениям путем простого интуитивного акта, минуя дедукцию (причем дело происходит точно так же и при словесном выражении мысли, тогда как у взрослого лишь творческая мысль имеет этот интуитивный характер; изложение же, наоборот, дедуктивно в той или иной степени), 2) употребление образных схем и 3) — схем аналогии, причем и те и другие принимают активное участие в ходе мысли, оставаясь, однако, неустойчивыми, ибо они не поддаются высказыванию и произвольны. Эти три качества характеризуют весьма распространенное явление *синкретизма мысли*. Этот син-

кретизм обыкновенно сопровождается еще четвертой особенностью, нами также указанной. Это некоторая степень веры и уверенности, благодаря которой субъект, по-видимому, совершенно не испытывает нужды прибегать к доказательству. Этим-то явлением мы сейчас и займемся.

Детский эгоцентризм представляется нам значительным до возраста 7—8 лет, когда начинают устанавливаться навыки социализированной мысли. Но до 7 с половиной лет следствия эгоцентризма, и в частности синкретизм, пронизывают всю мысль ребенка как чисто словесную (вербальное понимание), так и направленную на непосредственное наблюдение (понимание восприятий). После 7—8 лет эти черты эгоцентризма не исчезают мгновенно, но остаются кристаллизованными в наиболее отвлеченной части мысли, которой труднее всего оперировать, а именно в плане мысли чисто вербальной. Таким образом, между 7 с половиной и 11—12 годами ребенок может не обнаруживать никаких следов синкретизма в понимании восприятий, то есть в мысли, связанной с непосредственным наблюдением (сопровождаемой или не сопровождаемой речью), и сохранить очевидные следы синкретизма в словесном понимании, то есть в мысли, оторванной от непосредственного наблюдения. Этот синкретизм, наблюдающийся после 7—8 лет, мы будем называть *вербальным синкретизмом*. О нем только мы и будем здесь говорить. Кроме того, мы совершенно не ставим себе задачей изучение вербального синкретизма или каталогизацию некоторых форм, которые принимает у ребенка это явление. Мы ограничимся здесь лишь анализом факта, полученно-

го опытным путем, относящегося к синкретизму и наблюдавшегося нами совершенно случайно во время определения ценности одного теста на понимание.

В Институте Ж.-Ж. Руссо мы прибегаем иногда к одному виду исследования понимания, очень пригодному для исследования школьников или вообще детей от 11 до 15 лет: испытуемому предлагают ряд пословиц, например: «Кто пил, тот и будет пить» («Qui a bu — boira»), «Из маленьких ручейков составляются большие реки» («Les petits ruisseaux font les grandes rivières») и т. п. (всего 10 пословиц); потом дают вперемежку 12 фраз, из которых 10 выражают ту же мысль, что и соответствующая пословица. Например, фраза «Трудно отделаться от дурных привычек» соответствует пословице «Кто пил, тот и будет пить». От ребенка требуется прочесть пословицы и найти фразы, соответствующие каждой пословице.

Нам пришлось применить этот тест к детям 9, 10 и 11 лет, и вот что нам довелось наблюдать.

Сначала, естественно, дети в большинстве случаев ничего не понимали в пословицах, но воображали, что поняли, и поэтому не требовали от нас никакого дополнительного объяснения, касающегося буквального или скрытого смысла пословиц. Это чрезвычайно часто встречающийся случай вербализма, уже сам по себе представляющий интерес. Можно ли этот факт приписать школьным привычкам, боязни, дисциплине, ложному стыду или внушению опыта? Иногда так бывает, но не в том громадном большинстве случаев, когда ребенок и впрямь убежден, что понимает. В этих случаях опыт только воспроизводит повседневное явление: ребенок слышит речь взрослых,

адресованную ему или нет, все равно, и вместо того, чтобы прервать ее и попросить объяснений, он, полагая, что все понимает, или стараясь сам найти смысл, усваивает слышимое по своим собственным схемам и понемногу начинает придавать всему, что слышит, более или менее точное и постоянное значение, причем всегда категорическое. Но нас это интересует только косвенно, и в этой главе мы намерены заняться другими вопросами.

Второе наблюдение. Дети находили — иногда не колеблясь, иногда ошупью — фразы, соответствующие непонятым пословицам и удовлетворяющие в их глазах условию «значит то же самое, что и соответствующие пословицы». Очевидно, дети улавливали смысл инструкции и применяли ее по-своему. Это соответствие между пословицами и фразами, значащими «то же самое», часто было настолько поразительно по своей неожиданности и на первый взгляд настолько непонятно, что, казалось, дети просто выдумывают. Но и это еще непосредственно нас не интересует. Очевидно, если дети полагают, что понимают пословицы, то они найдут и соответствующую фразу. То, что это соответствие с точки зрения логики взрослого абсурдно, несколько не удивительно, и не об этом здесь речь. Вопрос в том, как получается это соответствие. Тут-то мы и подходим к вербальному синкретизму..

Третье наблюдение. Нам удалось установить, что это соответствие не случайно и обязано не только тому, что принято называть вербализмом, то есть не автоматическому употреблению слов, лишенных всякого смысла. Здесь мы имеем дело со специальной

природой этого соответствия, которое мы собираемся рассмотреть в данной главе, различая в такой деятельности понимания и изобретательности ребенка множество схем аналогии, а также рассуждений скачками, что как раз и характеризует вербальный синкретизм. С этих-то позиций мы и считаем полезным изложить и проанализировать несколько фактов, как бы они ни казались незначительными на первый взгляд; именно этому и будет посвящена настоящая глава.

Как было упомянуто, наши материалы были собраны при помощи самой жалкой техники. Но каждый знает, что в науке нужно извлекать пользу из всего и что часто побочные результаты опытов, задуманных для определения цели, оказывались более ценными, чем сами эти опыты.

Несмотря на эти оговорки, мы не рискнули бы заставить детей разыскивать соответствие между пословицами, которых они не понимают, и фразами, имеющими тот же смысл, если бы каждый из наших испытуемых не был способен найти точное соответствие хотя бы для 2 или 3 пословиц (из общего числа 10, 20 или 30, смотря по опыту) и этим бы не обнаружил, что способен уловить смысл задания и понять, что такое пословица. Более того, в процессе наших исследований мы приобрели уверенность, что весьма часто в обыденной жизни ребенок слушает, думает, что понимает, и усваивает по-своему фразы, которые он искажает так же, как и предложенные нами пословицы. В этом отношении явления вербального синкретизма имеют общее значение для всего словесного понимания ребенка и заслуживают изучения. Надеемся, что в силу этих обстоятельств нас не будут упрекать за на-

шу технику. Это даже вовсе и не техника! Это только лишь «опыты, чтобы посмотреть». Наши результаты представляют собой лишь намеки и предназначены для того, чтобы ими вновь заняться и проконтролировать их другими методами.

§ 1. Вербальный синкретизм

Скажем сначала несколько вступительных слов о названном явлении синкретизма, независимо от тех новых обстоятельств, при которых мы его наблюдали.

Авторы, которые занимались исследованием восприятия, в частности исследованием чтения при помощи тахистоскопа, так же как и восприятием форм, пришли к тому выводу, что мы узнаем и воспринимаем предметы не после того, как мы их разложили и восприняли в подробностях, а благодаря «формам целого», которые столько же строятся нами, как и даются составными частями воспринимаемых предметов, и которые (формы целого) можно назвать схемой или *Gestaltqualität* этих предметов. Слово, например, в тахистоскопе мелькает слишком быстро, чтобы составляющие его буквы могли быть восприняты одна за другой. Но одна или две из этих букв и общий размер слова воспринимаются, и этого достаточно для беглого чтения. Каждое слово, таким образом, имеет свою схему².

Клапаред³ в одной работе о детских восприятиях показал, что эти схемы имеют у ребенка еще большее значение, чем у нас, так как они предшествуют, и даже намного, восприятию деталей. Так, например, ребенок 4 лет, не умеющий читать ни нот, ни букв, умеет, однако, отличать в сборнике песни по их за-

главиям и просто при взгляде на страницу и притом в течение ряда дней и даже месяцев. Каждая страница дня него является, таким образом, некоторой целостной схемой, тогда как дня нас, воспринимающих слова и даже буквы аналитически, все страницы книги походят одна на другую. Значит, детские восприятия действуют не только посредством схем целого, но эти схемы заменяют собой восприятие деталей. Они соответствуют, следовательно, тому особому смутному восприятию, которое у нас предшествует восприятию комплекса или форм. Это восприятие детей Клапаред и назван *синкретическими восприятиями* по имени, данному Ренаном дня обозначения первого умственного акта — «общего, понимающего, но темного, неточного» и где «все без различия сбито в кучу» (Ренан). Так что синкретическое восприятие исключает анализ, но в то же время оно отличается от наших схем целого тем, что оно более богато и более смутно, чем они. Пользуясь этим явлением синкретизма восприятия, Декроли удалось научить детей читать «глобальным» методом, то есть научить их узнавать слова раньше букв, идя естественным путем от синкретизма к анализу и синтезу, скомбинированным вместе, а не от анализа к синтезу.

Путь мысли от целого к части имеет, впрочем, очень общий характер. Известно, что критика ассоциационизма привела Бергсона к следующему заключению: «Ассоциация не является начальным фактом; мы начинаем с *диссоциации*, и тенденция всякого воспоминания — привлечь к себе другие — объясняется естественным возвратом ума к неделимой единице восприятия»⁴.

В частности, лингвисты на каждом шагу обнаруживают этот процесс в языке, показывая, что фраза всегда предшествует слову, и анализируя вместе с Балли явление «лексикализации». Более того, они указывают на родство между явлением синкретизма и явлением соположения, о чем мы будем говорить дальше (в книге «Суждение и рассуждение ребенка»). Гуго Шухардт недавно показал не только то, что фраза-слово является раньше слова, но и что слово происходит от соположения двух фраз, каковое соположение влечет за собой координацию, а затем и «лексикализацию».

Лаланд продемонстрировал, какое значение эти указания лингвистов имеют для изучения мысли в аспекте психологии языка. Он напомнил наблюдения О. Ф. Кука, по словам которого туземцы Либерии не знают, что их собственный язык состоит из слов: для них настоящая сознаваемая единица языка — это фраза. Фразы же содержат у них, как и у нас, известное число слов; европейцы, которые говорят на их языке, придают постоянный смысл этим словам, но туземцы не осознают ни существования слов, ни постоянства их значения, как дети, которым удается правильно употреблять в своей речи некоторые трудные термины без понимания этих самых терминов, взятых в отдельности. Лаланд дополнил эти данные изучением правописания малограмотных взрослых, сливающих вместе отдельные слова (*le courier vapassé ma cherami*) или разъединяющих целые слова (*je fini en ten beras en bien for*), совершенно пренебрегая смыслом единиц, из которых строится фраза. Это не мешает тем же самым лицам говорить хорошим французским

языком. Короче, в речи, как и в восприятии, мысль идет от целого к частностям, от синкретизма к анализу, а не наоборот. А если это так, то синкретизм должен обнаружиться в самом понимании речи. Явления, которые подчеркивали Кук и Лаланд, относятся к основанию слова как лингвистической единицы и слова, уже понятого в его отношении ко всей фразе. Что же происходит, когда ребенок стоит перед фразой, которую он сразу не понимает? Зависит ли это непонимание от трудности мысли, выраженной в этой фразе, или от употребления в ней трудных слов?

Начнет ли ребенок с анализа и постарается ли понять слова или группы слов, взятые отдельно, или же понимание его пойдет сначала путем схем целого, которые, в свою очередь, дадут смысл отдельным терминам? Иначе говоря, имеется ли *синкретизм в понимании*, как есть синкретизм в восприятии или в языковом сознании? Настоящая глава как раз и преследует цель установить существование этого синкретизма и описать несколько относящихся к нему явлений.

Однако следует отличать этот синкретизм понимания от явления, с которым мы столкнемся в ближайшем будущем (§ 3 главы V) и которое один из нас назвал *синкретизмом рассуждения* или объяснения⁵. Под этим названием следует разуметь процесс, когда одно предложение влечет за собой другое или причина влечет следствие не благодаря логически проанализированной связи или причинному отношению, выявленному в деталях (анализ «как»), но опять-таки благодаря схеме целого, которая соединяет два предложения или два представления. Эта схема дана непосредственно в неотчетливом и глобальном виде, что

заставляет рассматривать два предложения или два явления как составляющие единое целое, одну неразложимую массу.

Пример: Беа (5 л.). *«Луна не падает, потому что это очень высоко, потому что нет солнца, потому что это очень высоко».*

Тот факт, что луна не падает, что она очень высоко и что она дает свет, когда нет солнца, составляет одну массу, ибо эти черты всегда воспринимаются вместе. А отсюда для ребенка одна из характерных черт луны объясняется попросту перечислением других.

Между синкретизмом понимания и синкретизмом рассуждения имеется естественная взаимозависимость, а потому мы и увидим на примере явлений, которые сейчас опишем, что эти две формы смешиваются.

Следует, наконец, напомнить по поводу синкретизма прекрасную работу Кузине о детских представлениях⁶. Под названием «непосредственной аналогии» Кузине описал одно из явлений, связанных с синкретизмом восприятия. По его словам, дети, смешивающие два восприятия под одним и тем же именем, не сравнивают их предварительно (например, дети не сравнивают явно сову и кошку, прежде чем назвать первую «мяу»), но они видят сравниваемые предметы как подобные раньше, чем сделать какое бы то ни было осознаваемое сопоставление. Таким образом, имеется аналогия не посредственная, а непосредственная, ибо испытуемый «не сравнивает восприятия, а воспринимает сравниваемое». И сам Кузине говорит: дети воспринимают различные предметы так, как

если бы они были совершенно одинаковыми, потому что детские представления образуют «неразложимые массы», иначе говоря, потому что у детей имеется синкретизм восприятия.

Это положение Кузине нам представляется совершенно верным, но мы думаем, что в только что описанном синкретизме понимания и рассуждения имеется нечто большее, чем «непосредственная аналогия». Действительно, большая часть примеров Кузине статична. Они свидетельствуют только о синкретизме восприятия или о концептуальном представлении. Данное восприятие уподоблено другим восприятиям. В таком именно виде и представляется первоначально синкретизм; мы вовсе и не думаем что бы то ни было оспаривать в том весьма ценном, что сказал Кузине, но мы полагаем, что идея синкретизма богаче этой «непосредственной аналогии», ибо только что видели, что даже в таких опосредованных операциях, как понимание и рассуждение, может обнаружиться синкретизм, то есть образование масс, схем целого, которые связывают предложения одни с другими и таким образом создают взаимоотношения без предварительного анализа.

Итак, мы предлагаем наше понятие синкретизма мысли как более общее, чем понятие синкретизма восприятия и непосредственной аналогии, и как содержащее и то и другое в качестве частных случаев.

§ 2. Синкретизм рассуждения

Наши опыты были проведены в Женеве с 20 мальчиками 9 лет и 15 девочками того же возраста и в Лавэ с тем же количеством испытуемых в возрасте от 8 до

11 лет. Напомним, что тест, которым мы пользовались⁷, предназначен для измерения понимания детей между 11 и 16 годами. Следовательно, дети, с которыми работали, находились ниже уровня понимания большинства пословиц. Однако для того, чтобы опыт не был бессмысленным, мы анализировали ответы лишь тех детей, которым удалось найти правильное соответствие (доказать его) по крайней мере для одной из двух пословиц и так обнаружить, что они поняли задачу. В 9 лет правильные ответы колебались уже между 1 (2 случая) и 23 (1 случай).

Разберем теперь несколько случаев синкретизма рассуждения. Они помогут нам постепенно уловить механизм синкретизма понимания. Условимся считать, что в собранных нами материалах речь идет о синкретизме рассуждения, если пословица уподоблена соответствующей фразе не в силу логической связи, выведенной из данного теста, а в силу связи, построенной воображением ребенка при помощи схемы целого, в которой сливаются два данных предложения. Чтобы эта синкретическая связь двух предложений обнаружилась в чистом виде, нужно понимание ребенком и пословицы, и фразы, выбранных им. Тогда получается, что два предложения, которые могут быть хорошо поняты порознь, немедленно искажаются синкретизмом, создающим между ними искусственную связь. В тех случаях, где сами по себе отдельные предложения плохо понимаются, к выявлению синкретического рассуждения присоединяется «синкретизм понимания», который мы изучим в дальнейшем. Естественно, оба эти случая всегда более или менее смешаны.

Вот случай синкретического рассуждения почти в чистом виде.

Кауф (8 л. 8 м.) ($\frac{3}{10}$)⁸ уподобляет пословицу «Когда кошка уходит, мыши танцуют» следующей фразе: «Некоторые люди много суетятся, но ничего не делают». Кауф, которая поняла бы смысл каждого из этих двух предложений в отдельности, объявляет, однако, что они значат *«то же самое»*. «Почему эти фразы значат одно и то же? — *Потому что имеются приблизительно те же самые слова.* — Что значит «некоторые люди» и т. д.? — *Это значит, что некоторые люди много суетятся, но после они ничего не делают, они слишком утомлены. Имеются некоторые люди, которые суетятся. Это, как кошки, когда они бегают за курами или за цыплятами. Они идут отдохнуть в тени и спят. Много есть людей, которые много бегают, которые слишком много суетятся. А после они уж ничего не могут, они ложатся»*.

Здесь ясно виден механизм синкретической связи. Пословица хорошо понята Кауф вербально. Она знает, по ее мнению: *«Кошка бежит за мышами»*. Что до символического или морального смысла этой пословицы, то, чтобы понять ее по-своему, Кауф, очевидно, ждет, пока найдет соответствующую фразу. Как строится это соответствие или эта связь? Путем простого слияния двух предложений в одну общую схему. Слова «Когда кошка уходит» сливаются с фразой «Некоторые люди ничего не делают» и принимают смысл: «Кошка идет отдохнуть и поспать». Слова «Кошка бежит» уподобляются фразе «Некоторые лю-

ди много суетятся», а отсюда два предложения взаимно связываются. Эта связь построена не аналитически, в результате размышления над данными теста, но синкретически, то есть путем простой проекции пословицы на соответствующие фразы, путем непосредственного слияния. Здесь нет анализа деталей, а есть образование схемы целого. Такова синкретическая связь, находимая в каждом синкретическом рассуждении и состоящая в глобальном слиянии двух предложений.

Естественно, у Кауф этот синкретизм рассуждения находится в соединении с синкретизмом понимания. Таким образом, в противоположность пословице соответствующая фраза словесно деформирована в зависимости от схемы целого. Кауф ограничилась прибавлением к пословице дополнения, которое не было дано в тесте, и вообразила, что кошка ушла, чтобы «отдохнуть», но смысл слов не был искажен, тогда как самые слова соответствующей фразы были деформированы: «но» взято было в смысле «и потом». Стало быть, само понимание этой фразы синкретично (осуществлено в зависимости от схемы целого), тогда как понимание пословицы существовало раньше, чем данная схема. Ясно, как синкретизмы рассуждения и понимания связаны друг с другом: синкретизм рассуждения имеется тогда, когда два предложения, понимаемых в отдельности, взаимно связываются в глазах ребенка, благодаря схеме целого, с которой они слились, а синкретизм понимания — тогда, когда самые элементы этих предложений искажены в зависимости от схемы целого.

Вот другой пример.

Мат (10 л.) ($2/_{10}$) уподобляет пословицу «Повадился кувшин по воду ходить, там ему и голову сломить» фразе «С возрастом становишься благоразумнее». Пословица вербально понята. Для Мат она значит: *«Столько раз ходят по воду, что кувшин трескается, идут еще раз, он разбивается»*. Соответствующая фраза объясняется следующим образом: *«Становясь больше, делаешься благоразумным, лучше слушаешься. — Почему эти две фразы значат одно и то же? — Потому что кувшин менее крепок, потому что он становится старше, потому что чем больше растешь, становишься более благоразумным и старше»*.

Здесь имеется синкретизм рассуждения, ибо ни одно из двух предложений не искажено в своих элементах под влиянием общей схемы. Итак, рассуждение Мат представляется разумным, за исключением лишь того, что странно сравнивать разбивающийся кувшин с стареющим человеком. Можно ли сказать, что эта нелепость происходит оттого, что ребенок в 10 лет не может понять, что пословица имеет символический смысл, исключительно моральный? Вероятно, это один из факторов, хотя ребенок в этом возрасте улавливает очень хорошо, что каждая пословица символична. Но, прибегая к этому единственному фактору, нельзя объяснить, почему ребенок может связать все со всем путем глобальных схем и уподобить кувшин человеку только в силу того, что оба становятся старше.

Очевидно, впрочем, что этот последний пример гораздо менее синкретичен, чем первый, и приближа-

ется к простому суждению по аналогии у взрослых. Здесь мы имеем два крайних случая, между которыми колеблется целая гамма случаев промежуточных. Вот один из них, у той же Мат.

«Из угольного мешка не летит белой пыли» уподоблено фразе «Кто тратит даром свое время, плохо заботятся о своих делах». Пословица вербально понята *«Я поняла, что из угольного мешка не летит белой пыли, потому что уголь черный»*. «Почему обе фразы значат одно и то же? — *Те, кто тратит свое время, плохо заботятся о своих детях, они их не могут, они становятся черными, как уголь, и не летит белой пыли.* — Расскажи мне историю, которая значила бы то же самое, что: «Из угольного мешка...» — *Жил-был угольщик, который был белый. Он стал черным, и его жена ему сказала: «Противно иметь такого мужа». Поэтому он помылся и не мог стать белым, его жена его помыла, и он не мог стать белым, уголь не может стать белым, тогда он стал мыть себе кожу, и он был все более черным, потому что «лапа» (тряпка) была черная».*

В подобном случае отчетливо видно, что механизм рассуждения испытуемого не может быть объяснен суждениями по аналогии, которые имели бы в виду детали предложений. Ребенок, прочтя пословицу, готов был дать ей какой угодно символический смысл, в зависимости от случайно связавшейся фразы, которая оказалась в прочитанном. Из пословицы он удержал лишь схему, образ целого, если угодно, образ угля, который не может стать белым. Эту схему

он и проецировал целиком и, не анализируя первую связавшуюся фразу, готов принять эту схему («Те, кто тратит» и т. д.) не потому, чтобы эта фраза имела что-нибудь общее с пословицей, но просто потому, что ее можно было вообразить таковой. И вот в этом-то и есть синкретизм, ибо ребенок, который так сливает две разнородные фразы, не видит, что он делает нечто искусственное, и полагает, что два предложения, соединенные таким способом, вытекают одно из другого объективно, что они *связаны*. Действительно, фраза, на которую была проецирована пословица, в свою очередь, влияет на эту последнюю, и когда требуют от ребенка выдумать рассказ, который иллюстрировал бы пословицу, этот рассказ свидетельствует о взаимном влиянии. Следовательно, рассуждать синкретически — значит создавать между предложениями необъективные связи или отношения. Эта субъективность рассуждения объясняет употребление глобальных схем: если схемы глобальны, то потому, что они прибавляются к предложениям, а не вытекают из них путем анализа. Синкретизм есть «субъективный синтез», тогда как объективный синтез предполагает анализ⁹.

Вот еще примеры, которые позволяют ясно видеть добавленный элемент, не выведенный логически, но созданный путем субъективной ассимиляции.

Нов (12 л. 11 м.) ($\frac{3}{12}$) уподобляет пословицу «Шлифуя, и из балки сделаешь иголку» фразе «Те, кто тратит даром свое время, плохо заботится о своих делах»: «Потому что шлифуя — это значит, что если ее [балку] много шлифовать, то она становится

меньше. Те, кто не знает, что делать с их временем, шлифуют, а те, кто плохо заботится о своих делах, делают из балки иголку: она становится все меньше, меньше, не знают, что делать с балкой [значит, за ней плохо смотрят] ».

Периль (10 л. 6 м.) ($1/_{10}$) уподобляет пословицу «Ряса не делает монаха» выражению «Некоторые лица много суетятся, но ничего не делают». Действительно, *«напрасно шить рясу, монаха в ней нет, ряса не может говорить»*. Комментарий представляется иллюстрацией, которую Периль не понимает еще буквально. Но он продолжает: *«Потому что лица, которые много суетятся, могут суетиться, но ничего не делать, потому что ряса не делает монаха. Лица, которые суетятся много, тоже ничего не делают»*. Здесь уподобление более серьезно: пустая ряса сравнивается с человеком, который суетится! Чувствуется, что слова «не делает» принимают все более и более образный смысл для ребенка. «Расскажи историю, которая бы значила то же самое, что «Ряса не делает монаха». — *Жила-была швея, которая шила платье для одной особы, и в то время как она шила платье, эта женщина внезапно умерла. Эта швея полагала, что она может все сделать, что платье заменит все, но она сказала правильно, что платье не могло заменить мертвую даму»*. Здесь видно, как соответствующая фраза и пословица постепенно слились одна с другой благодаря тому, что слова «делать монаха» вызывают образ «суетиться, чтобы представить монаха» и что слова «не делают ничего» принимают смысл «не достигают того, чтобы заменить монаха». Так единство двух предложений

становится полным благодаря чисто субъективной схеме!

Кси (12 л.). «Кто полагается на помощь других, рискует остаться без поддержки» = «Кто сеет шипы, не ходит без сапог», потому что *«Кто полагается на помощь других, должен иметь поддержку, а кто ходит по шипам, должен иметь сапоги»*.

Нет необходимости добавлять примеры. Мы их увидим еще много. Постараемся теперь разобраться в нашем истолковании синкретизма детского рассуждения. Здесь возможны две гипотезы. Первая пытается объяснить наблюдавшиеся факты употреблением простого рассуждения по аналогии, «посредственной аналогии», как говорит Кузине. Рассуждение подобного рода — это такое рассуждение, которое от сходства двух элементов, заимствованных у двух различных предметов, приходит к глобальному сходству двух сравниваемых предметов. В случае с пословицей и связавшейся фразой ребенок отталкивается, таким образом, от замеченного сходства между двумя сущестительными или двумя отрицаниями и отсюда делает вывод об одинаковости смысла двух фраз, уподобляя друг другу каждый из остающихся элементов. Вторая гипотеза объясняет факты через употребление схем целого путем непосредственного синкретического слияния двух предложений. При чтении пословицы ребенок составляет себе схему, куда могут войти в качестве элементов символический смысл пословицы, умственные образы, вызываемые прочитанными словами, ритм фразы, место слов по отношению к союзам, отрицаниям и знакам препинания. Все эти

факторы создают одну схему, конденсирующую конкретные и образные представления, вызываемые чтением пословицы. Затем начинаются поиски подходящей фразы: в этот момент схема готова к тому, чтобы ее целиком проецировать на слова и представления, какие попадутся. Некоторые из этих последних не соответствуют схеме, но раз они хоть немного ее выдерживают, то самое наличие схемы начинает искажать понимание данной фразы даже прежде, чем она будет полностью прочитана. Имеется непосредственная ассимиляция, так сказать, переваривание связавшейся фразы схемой пословицы. Кроме того, раз переваривание произошло, то тут происходит толчок назад: переваривание пословицы схемой соответствующей фразы. В этом-то и состоит синкретизм рассуждения, более широкий и более динамический, чем синкретизм восприятия, который Кузине описал под именем «непосредственной аналогии».

Безусловно, разница между двумя гипотезами часто не чувствительна, так как появление целой глобальной схемы может быть вызвано частичной аналогией. Но что с несомненностью явствует из исследований детских ответов, полученных нами, так это всегда заметное присутствие подобных синкретических схем. Что же касается частичных аналогий, то они иногда являются продуктом этих схем целого, а иногда они предшествуют им. Способ, которым ребенок уподобляет одну другой две фразы, вообще нисколько не аналитичен и не дедуктивен. Кауф, сравнивая фразу «Когда кошка уходит, мыши танцуют» со связавшейся фразой, приведенной выше, оправдывает свое сравнение: *«Потому что тут приблизительно одни и те же*

слова». А на самом деле в обеих фразах нет ни одного общего слова, нет даже ни одного синонима. «Уходит» делается подобным словам «много суетятся», но это уподобление схем, а не аналогия частных, ибо ребенок предполагает, что кошка ушла отдохнуть после того, как она много суетилась. Может быть, слово «танцуют» (мышы) сравнивается со словом «суетятся»? Но это сравнение возможно лишь при помощи схемы целого. Точно так же, когда Мат хочет оправдать свое уподобление пословицы «Повадился кувшин...» вышеприведенной фразе, она говорит нам, что имеются похожие слова в двух предложениях: «большой» и «старый». Но это она сама ввела слово «старый», истолковывая пословицу: «*Потому что он [кувшин] становится старым*». Здесь снова аналогия частных появляется после аналогии схем целого или, по крайней мере, в зависимости от них. Допустим, что эта аналогия в подробностях была замечена сразу и послужила причиной образования глобальной схемы; этого недостаточно, чтобы объяснить природу схемы; «Кувшин, старея, становится менее тверд, как и человек, старея, становится более благоразумным». Очевидно, что аналогия в деталях и схема целого даются в одно и то же время и что имеется не заключение от части к целому, но непосредственное слияние или ассимиляция. Впрочем, мы видели, что часто никакая аналогия в деталях не может объяснить этого синкретизма. В другом примере Мат («Угольный мешок...») между словами уподобляемых предложений нет никакой аналогии. Факт так же ясен, как и в случае Перилы: слова «не делает монаха» принимают смысл все более конкретный и образный, по мере

того как две фразы сливаются одна с другой. Таким образом, не аналогия между словами «делать монаха» и словами «не делают ничего» позволила ребенку произвести это уподобление, но, наоборот, успешное уподобление укрепило аналогию.

В заключение следует сказать, что между образованием схем целого и образованием аналогий в деталях существует взаимная зависимость; схемы целого и становятся возможными благодаря аналогии в деталях, но одной аналогии в деталях недостаточно для их образования; наоборот, благодаря схемам целого аналогии в деталях получают оформление. Однако схем целого тоже недостаточно для создания аналогий в деталях.

Итак, синкретизм рассуждения имеет своим источником уподобление двух предложений в силу того, что у этих двух предложений общая схема целого и они входят, с большей или меньшей натяжкой, в одно целое. *A* входит в ту же схему, что и *B*, значит *A* предполагает *B*. Это «включение» (implication) может явиться в форме отождествления, как в наших опытах, в которых у ребенка требуют найти две фразы, значащие «то же самое». Это включение может также принять форму включения в собственном смысле или быть выражено словосочетанием «потому что», как в случаях, которые один из нас опубликовал в качестве примеров синкретизма рассуждения¹⁰. В примере, который мы только что напомнили («луна не падает, потому что это очень высоко, потому что нет солнца, потому что это очень высоко»), признаки «не падает», «нет больше солнца, когда луна появляется», «луна очень высоко» образуют одну схему, ибо эти признаки ха-

рактизуют луну. И вот достаточно, чтобы эта схема существовала в уме ребенка, чтобы он сказал: «Луна не падает, *потому что...*» и т. д. Здесь схема порождает отчетливую зависимость.

§ 3. Потребность в обосновании во что бы то ни стало

Из частоты этих «потому что» псевдологического или псевдопричинного порядка можно заключить, что мысль ребенка и вообще эгоцентрическая мысль постоянно руководимы потребностью *обоснования во что бы то ни стало*. Этот логический или предлогический закон имеет глубокое значение, ибо, по всей вероятности, именно благодаря его существованию идея случая отсутствует в детском мышлении. «Каждое явление может быть обосновано тем, что его окружает». Или еще: «Все связано со всем, и ничто не случайно». Таковы могли бы быть формулы этого верования. Случайная для нас встреча двух явлений в природе или двух слов в разговоре не зависит, по мнению ребенка, от случая. Эта встреча оправдывается доводом, который ребенок выдумывает, как умеет. Что касается размышления о явлениях природы, то мы увидим многочисленные примеры этого закона по поводу детских «почему» (§ 2 главы V). Большое число этих вопросов ставится так, как если бы ребенок совершенно изгонял случай из хода событий. Что касается словесного понимания, один из нас уже приводил несколько примеров того же явления под именем (впрочем, двусмысленным) «принципа основания» (*principe de raison*). Когда мы ставим ребенку вопрос,

требующий рассуждения, и он не может на него ответить, то, вместо того чтобы молчать, он изобретает во что бы то ни стало ответ, свидетельствующий как раз о потребности связывать между собою самые разнородные вещи. Так, например, применяя тест для испытания рассуждения, требуют от ребенка положить кусок синей бумаги в ящик, если там находится одна монета, и белой бумаги, если там находятся две монеты, и т. д. Испытуемый кладет наудачу белую бумагу. «Почему следует положить белую бумагу? — *Потому что белый цвет — это цвет монеты*» или: «*Потому что ее цвет блестит [как никель]* » и т. д.¹¹. Из этого примера видно, что производительность заданий не удовлетворяет ребенка, а отсюда этот последний находит оправдание всему, что для нас является просто «данным» без всякого основания, всему, что просто нами «допускается».

Эти факты, которые мы просто отмечаем, не объясняя, в изобилии наблюдались нами в опыте с пословицами: самые неожиданные заключения ребенком всегда обосновывались. Вот несколько примеров, где синкретизм влечет эти обоснования во что бы то ни стало.

Витт (10 л.). «Кто извиняется, обвиняет себя» = «Когда кто-нибудь слишком добр, то в конце концов у него все возьмут», «*потому что другой взял кое-что, тогда тот, который взял, извиняется*».

Анд (9 л. 6 м.). Та же пословица = «Кто засыпает поздно, просыпается поздно», «*потому что он извиняется, потому что поздно пробуждается [в том, что поздно пробуждается]* ».

Дют (8 л. 10 м.). «Кто пил, тот и будет пить» = «Удовлетворяя одних, вызываешь недовольство других», *«потому, что когда кто-нибудь пьет, ему мешают».*

Ган (9 л. 3 м.). «Из угольного мешка не летит белая пыль» = «Чтобы жить, нужно работать», *«потому что нужны деньги, чтобы купить угля».*

Эк (9 л. 1 м.). «Куя, становишься кузнецом» = «Нужно вознаграждать или наказывать людей, согласно с тем, что они сделали», *«потому, что если хорошо научились ремеслу, то нас награждают, а если не хорошо научились, то нас наказывают»* и «Баран всегда будет острижен» = «Упражняясь в чем-нибудь, становишься в этом ловким», потому что, *«упражняясь в стрижке барана, становишься ловким, чтобы стричь других баранов, если они имеются».*

Еще раз Эк. «Мухи, которые жужжат вокруг лошадей, не подвигают вперед дилижанс» = «От недостатка, который вошел в привычку, трудно избавиться», *«потому что мухи всегда садятся на лошадей и мало-помалу привыкают, и потом трудно исправить».* А «Каждому по его трудам» = «Тот, кто засыпает поздно, просыпается поздно», *«потому что, когда нужно что-нибудь выучить, то ложишься поздно. Его труды — наши, тогда пробуждаешься поздно. Наши труды — это то, что мы должны делать, у нас имеется, что делать, и мы принуждены идти спать поздно, чтобы их выучить».* Этот последний пример вводит схему целого, более отчетливую, чем предшествующая.

Кси (12 л. 11 м.). «Каждой птице ее гнездо хорошо» = «Ничтожные причины могут иметь страшные последствия», потому что *«птица строит свое гнездо*

с осторожностью, а тогда, когда делают вещи плохо, то можно получить страшные последствия». А «Пока гуляют, жаркое пригорает» = «Люди, наиболее занятые исправлением других от их недостатков, сами не всегда являются наиболее безупречными», потому что «когда слишком занят исправлением других от недостатков, то допускаешь пригореть жаркое».

Читатель видит механизм этих обоснований. Это случаи синкретизма, в которых схема целого сведена к минимуму, к тому, что Кузине называет «непосредственной аналогией».

Способность к обоснованию во что бы то ни стало, обнаруживаемая детьми, является, таким образом, следствием синкретизма: синкретизм как отрицание анализа вынуждает для каждого нового восприятия или для каждой новой идеи искать во что бы то ни стало связь с тем, что ей непосредственно предшествует. Связь эта то сложна и представляется в форме глобальной схемы, которая заставляет новое почленно сочетаться со старым, то она проще и более непосредственна, и тогда имеешь дело с уже приведенными нами случаями обоснования во что бы то ни стало. Можно ли сказать, что эти обоснования достаточно объясняются понятием непосредственной аналогии, без вмешательства понятия синкретизма? Мы, напротив, думаем, что без умственных привычек, вырабатываемых синкретизмом, без признания того, что ребенок воспринимает лишь схемы целого, порождающие постоянное убеждение, что все зависит от всего, он не обнаружил бы этого обилия произвольных обоснований. Впрочем, из примеров, которые мы только что

привели, видно, что между синкретизмом в собственном смысле слова и другими формами связи имеется целый ряд посредников: здесь снова, благодаря образующейся схеме целого, аналогия в деталях вырисовывается отчетливее.

В детском воображении имеется, таким образом, удивительная способность отвечать на все вопросы гипотезой или неожиданным доводом, устраняющим все трудности. Для ребенка нет такого «почему», которое осталось бы без ответа. Ребенок может сказать: «Я не знаю», чтобы отделаться от вас, и лишь очень поздно, к 11 или 12 годам, он скажет: «Этого нельзя узнать». Может быть, скажут, что эти объяснения давались просто для того, чтобы не оставаться *a quia*, из-за самолюбия и т. п. Но это не объясняет богатства и неожиданности гипотез, которые напоминают скорее плодovitость мистических символистов или бред больных, одержимых манией все истолковывать, чем уловки взрослых, захваченных врасплох (например, отвечающих на экзамене). Это сродство детских оправданий с объяснениями больных манией интерпретации на первых ступенях безумия должно многое объяснить тому, кто оспаривает существование потребности в обосновании во что бы то ни стало. Действительно, факты, которые мы только что цитировали, по всем своим признакам приближаются к тем, которые д-р Дромар наблюдал над интерпретантами (больными, одержимыми манией истолкования)¹²: *воображаемое рассуждение* (*raisonnement imaginaire*), во время которого все возможности становятся вероятностями или достоверностями, *рассеяние* (*diffusion*) истолкования, то есть «связь, в силу

которой истолкование чаще всего вызвано предшествующим истолкованием и опирается, в свою очередь, на истолкование дальнейшее» («Я прикрепляю одну вещь к другой таким образом, что мало-помалу строю целое» — больной Г.); *изучение* (*rayonnement*), или «случайная и неожиданная продукция бесчисленных истолкований, которые вращаются на расстоянии вокруг одной главной идеи, представляющей центр и как бы точку соединения всех частей системы»; *символизм* (*simbolisme*), что означает тенденцию находить в каждом явлении или в каждой фразе скрытую идею, более глубокую, чем та, которая представляется на первый взгляд, и т. д. И д-р Дромар делает справедливое заключение, что «способ мышления у интерпретантов, одним словом, их манера воспринимать и рассуждать напоминает некоторые наиболее существенные черты примитивной мысли и детской мысли»¹³.

Относительно же приписывания обилия детских истолкований простой выдумке, то мы сейчас увидим, что следует думать об этой гипотезе, которая приходит на ум по поводу всех фактов, приведенных в данной главе. Сверх того, следует устранить возражение, согласно которому истолковательный характер детских обоснований обязан будто бы тому, что мы пользовались пословицами. Все явления в рассуждении детей, о которых здесь идет речь, можно найти и при обычном наблюдении. Уже не раз изучали, например, спонтанную этимологию, которую дети предпочитают, а еще их удивительное стремление к вербализму, то есть к фантастическому истолкованию плохо понятых слов: эти два явления по-

казывают, как легко ребенку удовлетворить свой ум произвольными обоснованиями. Более того, как мы это беспрестанно отмечали, ребенок в начале нашего опыта не знает, что пословица имеет скрытый моральный смысл. Мы ограничиваемся напоминанием ребенку, что пословица — это «фраза, которая кое-что значит», и просим у него найти другую фразу, которая значит «то же самое». Если бы у ребенка не было спонтанной тенденции к обоснованию во что бы то ни стало и к истолковывающему символизму, то в условиях наших опытов ничто не привело бы его к описанным нами явлениям.

Итак, мы можем сделать вывод, что потребность в обосновании во что бы то ни стало есть общий закон вербального понимания ребенка и что этот закон, в свою очередь, вытекает из синкретизма детского рассуждения. Из того, что для синкретизма все связано, все зависит от всего, все воспринимается через схемы целого, построенные из образов, через аналогии частных, через сопутствующие обстоятельства, — естественно вытекает, что идея случая или произвола не существует для синкретического ума, а поэтому можно найти основание для всего. В то же время синкретизм — это продукт детского эгоцентризма, ибо именно привычки мыслить эгоцентрически заставляют избегать анализа и удовлетворяться индивидуальными и произвольными схемами целого. В связи с этим понятно, почему детские оправдания, вытекающие из синкретизма, имеют характер субъективных истолкований и даже подобны патологическим истолкованиям, представляющим возврат к примитивным способам мышления.

§ 4. Синкретизм понимания

До сих пор мы имели дело с детьми, которые приблизительно понимали каждую из двух сравниваемых фраз. Относительно фраз, соответствующих пословицам, понимание не оставляет сомнения; о пословицах же можно сказать, что вербально они были поняты, то есть ребенок, читая их, составлял себе конкретное представление об их значении, упуская лишь из виду их моральный смысл. Однако у всех детей было чувство, что нужно приписать пословице символический смысл, причем оно проявлялось без всякого давления с нашей стороны. Мы полагаем, в таких условиях достаточно понимания, что описанные выше явления несомненно зависят от синкретизма рассуждения.

Откуда происходит это явление синкретизма? До сих пор мы рассматривали способность создавать схемы целого как такового и как результат неаналитических привычек мысли, которые вытекают из эгоцентризма. Наступил момент ближе исследовать этот механизм, перейдя к изучению синкретизма понимания. Действительно, на основании явлений, которые мы изучили в первых главах, можно допустить, что, когда ребенок слушает речь другого, эгоцентризм толкает его к мысли, что он понимает все, и мешает ему последовательно обсуждать слова и предложения своего собеседника. Вместо анализа подробностей того, о чем ему говорят, он рассуждает о целом. Он не старается приспособиться к собеседнику и именно из-за отсутствия приспособления думает схемами целого. В этом смысле можно говорить, что эгоцентризм противоречит анализу. Существует легкий способ изучить

механизм такого образования синкретических схем: посмотреть, что происходит в наших опытах, когда одно из слов пословицы или соответствующие фразы неизвестны ребенку. Заинтересуется ли он этим словом, как это сделал бы неэгоцентрический ум, старающийся приспособиться к точке зрения собеседника, станет ли он анализировать это слово раньше, чем вести свое рассуждение далее, или предположит слово известным и будет рассуждать дальше, как если бы никакого затруднения не было? Мы видим, что эгоцентрические привычки мыслить оказываются сильнее и что ребенок рассуждает так, как если бы он не слушал собеседника, как если бы он все понял. А отсюда неизвестное слово усваивается в зависимости от глобальной схемы фразы или двух фраз. Синкретизм понимания как раз и состоит в том, что понимание деталей происходит — правильно или неправильно — лишь в зависимости от схемы целого. Итак, именно в синкретизме понимания мы найдем настоящее связующее звено между эгоцентрическими привычками мысли, уже нам известными из наших первых трех глав, и синкретизмом, который оттуда вытекает.

Чтобы сразу представить, что такое синкретизм понимания у ребенка, достаточно поразмыслить о способе, каким интуитивные умы переводят с иностранного языка, которым они плохо владеют, или понимают трудные предложения в их собственном языке. Им случается, например, понять целое иностранной фразы или целое страницы философского содержания, не понимая ни всех слов, ни всех деталей доказательства. Строится схема целого, относительно правильная (как это покажет впоследствии полное понимание),

но опирающаяся всего на несколько пунктов, связанных спонтанно. Такая схема целого, во всяком случае, предшествует аналитическому пониманию.

Этот-то прием и употребляет ребенок. Он позволяет ускользнуть от своего внимания всем трудным словам в данной фразе. Потом он связывает понятые слова, делая из них схему целого, каковая позволяет затем истолковывать непонятные слова. Естественно, что этот синкретический прием может привести к глубоким заблуждениям, подобным тем, какие мы видели выше, но мы полагаем, что это самый экономный прием — и именно тот прием, который ведет ребенка к точному пониманию, разумеется, путем целой серии последовательных приближений и отбора.

Вот пример этого приема в одном из случаев с нашими пословицами.

Во (10 л.) отождествляет высказывание «Каждому в соответствии с его трудами» с фразой «Некоторые люди много суеются, но ничего не делают». Он не знает слова «в соответствии» (*selon*), но он сразу же полагает, что его понимают и вот как. Он соединил эти два предложения только *«потому, что это приблизительно одно и то же»*: одно значит *«Каждый делает свои дела, у каждого свой труд»*, а другое — *«Каждый хочет сделать что-нибудь, но он ничего не делает»*. Схема, таким образом, в обеих фразах одинакова, за исключением антитезы. А что же значит «в соответствии» (*selon*)? «Что это значит? — *Чтобы они пришли. Чтобы каждый пришел и взялся за работу*». Полчаса спустя мы просим Во повторить нам обе фразы наизусть. Он нам воспроизводит первую

фразу так: *«Каждый в соответствии на работу»*. Слово «в соответствии» приняло смысл «прийти» (*venir*). Действительно, Во воспроизводит нам соответствующую фразу следующим образом: *«Некоторые люди идут напрасно. — Почему эти две фразы значат одно и то же? — Потому что некоторые люди ходили, но ничего не делали. Там [в пословице] они ходили, но что-то делали»*.

Этот очень отчетливый случай показывает нам ребенка, не знающего слова, но не отдающего себе отчета в своем незнании. А отсюда незнакомое слово истолковывается в зависимости от схемы целого двух сравниваемых фраз. Следовательно, Во несколько не старался детально анализировать в фразах то, что в них было непонятно. Он решил, что они значат то же самое, потом истолковал отдельные слова фраз, опираясь на образовавшуюся глобальную схему, независимо от неизвестного слова. Если мы связываем этот механизм понимания слов с синкретизмом, то потому, что это понимание идет от целого к части, как раз так, как при примитивном восприятии.

Вот другие примеры.

Кауф (8 л. 8 м.) уподобляет пословицу «Баран всегда будет острижен» фразе «Люди маленького роста могут иметь большие заслуги», она не знает слова «заслуга» (*mérite*) и заключает: *«Это значит, что они могут стать большими позже»*. Неизвестное слово снова истолковывается в зависимости от глобальной схемы. Действительно, говорит нам Кауф, баран будет всегда острижен, потому что он, старея, тол-

стеет. А отсюда обе фразы значат одно и то же, «*потому что бараны могут стать толстыми, старея, они маленькие; люди, когда они маленькие, маленького роста, а старея, они толстеют* [= у них большие заслуги в том смысле, который мы только что видели]». Та же соответствующая фраза уподобляется Доном (9 л.) пословице «Мухи, которые жужжат вокруг лошадей, не двигают вперед дилижанса». И Дон делает вывод, что «заслуга» означает «*что-то большое*» или «*большое число мух*». Здесь снова схема дает свой смысл неизвестному слову.

Нет нужды настаивать на этих фактах, наблюдаемых постоянно. Они объясняют явление вербализма. Если дети так легко пользуются незнакомым словом, не замечая, что они его не понимают, то не потому, что они считают себя в состоянии его определить. Исключенное из своего контекста слово для них ничего не значит, но в первый раз, когда они его встретили, общее контекста дало этому слову вполне достаточный смысл, благодаря синкретической связи всех терминов контекста и псевдологическим обоснованиям, всегда готовым возникнуть.

В то же время синкретизм понимания объясняет синкретизм рассуждения и служит мостом между эгоцентрической мыслью и явлениями, описанными в последних параграфах. Вот приблизительно как это происходит: слушая чужую речь, ребенок делает усилия не столько, чтобы приспособиться к мысли другого или усвоить ее, сколько для того, чтобы уподобить ее своей собственной точке зрения и своему предшествующему ответу. А отсюда неизвестное слово

не кажется ему неизвестным в той степени, каким бы оно казалось, если бы он делал усилия действительно приспособиться к другому лицу. Это слово, напротив, слито с непосредственным контекстом, который ребенку представляется достаточно понятным. Слишком новые слова не влекут никогда никакого анализа. Так что восприятие или понимание всегда синкретичны, ибо они не анализированы, а не анализированы они потому, что не адаптированы. От этого, так сказать, синкретизма «рецепции» (восприятия или понимания) к синкретизму рассуждения всего один шаг: простое осознание. Вместо того чтобы пассивно регистрировать: такая-то фраза «подходит» (чувство согласованности) к другой или факт, что луна не падает, «подходит» к факту, что луна очень высоко, ребенок может себя спросить, «почему» происходит так, или то же самое можно спросить у него; он создаст тогда связи или откроет разнообразные основания, которые выявят просто чувство «согласованности», которое он испытывает по всякому поводу. Алогизм детских «потому что» или отсутствие понятия случайности, о котором свидетельствует примитивное «почему», зависят тоже от синкретизма понимания и синкретизма восприятия, а синкретизм зависит от неумения приспособиться, порождаемого эгоцентризмом.

Мы можем, таким образом, в двух словах повторить задачу, которую мы обсуждали в § 2: «Рождаются ли синкретические связи предложений из аналогий в деталях или же наоборот?» Этот вопрос, который мы, впрочем, уже решили, утверждая, что между аналогиями в деталях и связями схем целого имеется взаимная зависимость, может быть поставлен по по-

воду синкретизма понимания и синкретизма восприятия так: понимает ли ребенок фразу в зависимости от слов, или, наоборот, он воспринимает целое в зависимости от деталей? Эти вопросы являются праздными, если речь идет о легких фразах или об обыденных предметах, но они становятся интересными, как только применяются к новым предметам.

Что же касается восприятия, то хотя вопросом этим еще нужно заняться, но уже теперь представляется возможным прийти к следующим заключениям: по поводу случая, приведенного Клапаредом, например, можно спросить себя: что руководит ребенком, узнающим нотную страницу среди многих других? Общий ли вид страницы, как утверждает гипотеза синкретизма, либо какая-нибудь частная подробность (конец строчки или же какая-нибудь фигура, образуемая нотными знаками)? Итак, существование «фигуры» целого и «фигуры» отдельных деталей взаимосвязано. Если имеется фигура целого, то это потому, что, кроме неразличимой массы, служащей фоном, случайно выбираются и становятся особо заметными некоторые подробности; благодаря этим-то выделяющимся деталям и получается целое — и наоборот. В этом нет ни софизма, ни банальной истины, чему может служить доказательством то, что мы, взрослые, привыкшие анализировать каждую группу нотных знаков и каждое слово, не видим больше ни фигуры целого, ни этих доминирующих деталей. Если для нас нет больше выделяющихся деталей, то потому, что нет больше фигуры целого, и наоборот. Но как только мы прищурим глаза, то видим, что некоторые группы нотных знаков, некоторые слова выделяются. То при

их помощи страница принимает известную общую физиономию, то, напротив, общая фигура определяет детали в силу известного постоянного ритма. Так же точно в детском рисунке отличительные подробности и фигура целого солидарны. Вот почему, чтобы изобразить человеческую фигуру, ребенок довольствуется случайным соположением нескольких незначущих и нескольких существенных деталей (голова, пуговица, ноги, пупок и т. д.), которые мы бы выбрали совершенно иначе, ибо наше восприятие не синкретично в такой же мере. Сказать, что схема целого и анализ выделяющихся деталей взаимно зависят друг от друга, — это не значит сказать трюизм: тут имеются два ясно различимых элемента, из которых один влечет за собой другой, следуя ритму, легко поддающемуся наблюдению.

При синкретизме понимания дело происходит совершенно так же. В известных случаях кажется, что важна одна схема и что понимание слов идет потом. Вот пример.

Периль (10 л. 6 м.) отождествляет пословицу «Кто пил, тот и будет пить» с предложением «Кто поздно засыпает, поздно пробуждается», *«потому что перед запятой находятся те же слова во фразе, помещено то же самое, слова повторены, в двух фразах имеется слово, которое повторяется»*. Хотя Перилем, по-видимому, руководила одна схематизированная форма целого, он затем переходит к отождествлению смысла слов *«Так как тот, который пил, хочет еще пить, а который поздно засыпает, пробуждается тоже поздно»*.

В других случаях кажется, что ребенок разыскивает слова, сходные только по смыслу или по звуку: «маленький» и «маленькие», «одежда» и «обычай» (*habit et habitude*) и т. д., что он, иначе говоря, отправляется от сравнения отдельных слов: но и здесь схема целого строится потом также отчетливо. Короче, в синкретизме понимания, как и в синкретизме восприятия, схемы целого и подробности солидарны. Одно может появиться раньше другого и быть от него независимым, но оно влечет за собой другое или влечется им в непрестанном колебании. Результатом этого ритма является, таким образом, все более и более подробный анализ деталей и все более и более полный синтез целого. А отсюда вначале воспринимаются лишь одни крупные или очень выдающиеся детали и строятся лишь очень грубые схемы целого. Вначале, следовательно, заметные детали и фигура целого более или менее смешиваются, потом анализ и синтез совместно развиваются за счет этого начального синкретизма.

Теперь понятно, почему в синкретическом рассуждении отношения между рассуждением путем явных аналогий и рассуждением путем включения глобальных схем так перепутаны: это обстоятельство снова зависит от того, что синкретизм рассуждения происходит от синкретизма понимания и восприятия через целую серию последовательных осознаний.

§ 5. Заключение

При чтении результатов наших работ можно, пожалуй, подумать, что эгоцентрическая мысль, производящая явления синкретизма, ближе к аутистической

мысли и к сновидению, чем к логической мысли. Факты, которые мы только что описали, действительно представляют различные аспекты, которые их роднят со сновидением или с мечтами: словесные сближения, даже каламбурные, и в особенности эта манера позволять мысли блуждать путем свободных ассоциаций до тех пор, пока не произойдет сближение двух предложений, ничего общего не имеющих на первый взгляд. Здесь не место более глубоко производить это сравнение между синкретизмом и аутистическим воображением. Мы, впрочем, уже обратили внимание на родство, существующее между патологическим истолкованием и детским обоснованием во что бы то ни стало. Однако, может быть, небесполезно отметить теперь же, что все принуждает нас рассматривать механизм синкретической мысли как последующий момент между логической мыслью и тем, что психоаналитики смело называли «символизмом» сновидений. В самом деле, как функционирует аутистическое воображение в сновидениях? Фрейд показал, что две существенные функции управляют образованием образов или псевдоконцептов сновидения и воображения в бодрственном состоянии: с одной стороны, *сгущение* (condensation), которое заставляет сливаться несколько различных образов в один (как, например, многих лиц в одно), с другой — *перемещение* (déplacement), которое переносит с одного предмета на другой принадлежащие первому признаки (какое-нибудь лицо, например, понимается спящим, как его собственная мать, только потому, что имеет некоторые черты сходства с ней). И вот, как один из нас уже предположил¹⁴, между двумя этими

функциями и функциями обобщения (которое является видом сгущения) и абстракцией (которая есть вид перемещения) должны иметься промежуточные звенья. Синкретизм как раз и является самым существенным из этих звеньев. Подобно сновидению, он «сгущает» в одно целое элементы, объективно разнородные. Подобно сновидению, он «перемещает», в силу ассоциации идей, чисто внешних сходств или каламбурных ассонансов (*habit, habitude*), черты, которые должны были бы, казалось, применяться к одному определенному предмету. Но в то же время это сгущение и это перемещение не столь нелепы, как во сне (и не так проникнуты чувственным тоном) или в аутистическом воображении, — они близки даже к логическому сравнению. Можно, таким образом, считать, что они составляют переход между предлогическими механизмами мысли и механизмами логическими¹⁵.

Действительно, не следует недооценивать мышления при помощи синкретических схем, ведущих ребенка, несмотря на все перипетии, которые мы видели, к постепенной адаптации. В этих схемах нет ничего непонятного, они просто слишком придуманы, слишком легковесны, чтобы ими можно было пользоваться при точном употреблении. Но рано или поздно они подвергнутся строгому отбору и взаимному сокращению, что их заострит и сделает из них прекрасный инструмент исследования в тех областях, где гипотезы полезны. Но в том возрасте, в котором мы изучили наших детей, это обилие схем стесняет приспособления, потому что оно еще слишком близко к аутистическому воображению.

Те же аналогии между синкретизмом и аутистическим воображением объясняют, почему детские ответы, полученные нами, так похожи на выдумку. Ведь часто должно было складываться впечатление, что дети, которых мы расспрашиваем, забавляются или по нашему адресу, или по поводу самого теста и что многочисленные решения, к которым они приходят, могли быть заменены другими, первыми встречаемыми, и ребенок не испытал бы от этого никакого затруднения. В этом случае ценность изучаемых явлений, конечно, значительно пала бы. На это возражение всегда трудно ответить, ибо нет никакого критерия, позволяющего с уверенностью сказать, выдумывает ли ребенок или он верит в то, что говорит, когда его расспрашивают. Мы предлагаем в исследованиях, подобных нашим, употреблять три критерия, позволяющие, если их применить все три сразу, отличить выдумку от верования. Относительно только что описанных явлений мы полагаем, что выдумки не было и что сходство между полученными ответами и выдумкой происходит как раз в силу аналогии между синкретизмом и воображением, ибо выдумка есть одна из форм детского воображения. Вот три критерия, на основании которых мы делаем выводы, вместо того чтобы отрицать всякую ценность полученных нами результатов.

Первый критерий: единообразие или постоянство количественных результатов. Когда тот же самый опыт повторяют с большим числом испытуемых, то получают ответы, которые или похожи один на другой, или различны и не поддаются классификации. В первом случае имеется гораздо меньше шансов для того, что-

бы считать это выдумкой, чем во втором: ответы, даваемые ребенком по его доброй воле и просто ради игры, могут подчиняться в отношении содержания и в отношении формы какому-нибудь закону так же хорошо, как и другие. Но что является весьма маловероятным, так это то, чтобы один и тот же вопрос, заданный 40 или 50 детям, вел *всегда* к выдумке вместо того, чтобы вызывать то подходящий ответ, то ответ выдуманный. А вот в опытах с нашими пословицами все ответы схожи как по содержанию, так и по форме.

Второй критерий: разница в возрасте детей. Некоторые вопросы вызывают выдумку у испытуемых известного возраста (например, 5—6 лет), дети не понимают их и делают из них игру. В 7 и 8 лет те же вопросы будут поняты, а потому и приняты всерьез. Когда все дети одного и того же возраста отвечают одинаково, то можно еще спросить себя, нет ли здесь выдумки в силу общего непонимания. Но если ответы приблизительно одинаковы у детей *нескольких* возрастных лет, то имеется меньше шансов считать, что это выдумка. Как раз так и обстоит дело с нашими пословицами. У детей в возрасте между 9—11 годами получаются одни и те же результаты, и испытуемые других возрастов дают такие же ответы. Можно заметить лишь более или менее чувствительное сокращение синкретизма вместе с годами.

Третий критерий: появление правильного ответа. В момент, когда ребенок доходит до правильного ответа, можно видеть, меняет ли ребенок прием, отрицает ли он вдруг то, чему он, казалось, верил до этого момента. В подобном случае имеются шансы,

что прежде была выдумка. Если же, наоборот, имеется преемственность между приемами, которые вели к ошибке, и теми, которые ведут к правильному решению, если имеются нечувствительные переходы, то есть основание предполагать, что выдумки нет. В случае с нашими пословицами правильные ответы у каждого ребенка чередуются с ответами ложными и правильные ответы не исключают наличия синкретизма в способе, при помощи которого дети находят соответствие между пословицей и фразой. Таким образом, мы можем прийти к заключению, что полученные нами детские ответы не являются результатом выдумки. Однако никогда нельзя быть уверенным, что в некоторых индивидуальных случаях не было выдуманных ответов. Мы даже приобрели такую уверенность по поводу одного или двух примеров, которые отличались от других своей произвольностью. Кажущаяся выдумка, о которой свидетельствуют наши материалы, обязана тому обстоятельству, что синкретизм по самому своему механизму является промежуточным звеном между аутистической мыслью и мыслью логической, как, впрочем, и все другие проявления эгоцентрической мысли, что мы увидим далее¹⁶.

¹ В сотрудничестве с Алисой Делекс.

² См.: Mach E. Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. — 8. Aufl. — Jena: Fischer, 1919. Buhler K. Die Gestaltwahrnehmungen. — Stuttgart, 1913. — Bd. I. — S. 6 u. a. Анализ появившихся работ относительно «Gestalt-qualität».

³ Arch. de Psychol. — 1907. — Vol. 7. — P. 195.

⁴ Bergson H. *Matière et mémoire*. — 11^{me} éd. — Paris: Alcan, 1914. — P. 180.

⁵ Piaget J. *Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant*// Journ. de Psychol. — Paris, 1922. — Vol. 19. — P. 244, 258.

⁶ Cousinet R. *Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants*// Rev. Philos. — Vol. 64. — P. 159.

⁷ Список употребленных пословиц и метод определения результатов см. в конце книги Клапареда: Claparède Ed. *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. — Paris: Flammarion.

⁸ Дробь означает: 3 правильно найденных соответствия из общего числа 10.

⁹ Теперь уже можно понять, как эгоцентризм детской мысли приводит к синкретизму. Эгоцентризм — это отрицание объективной ситуации, следовательно, логического анализа. Он, напротив, влечет за собой субъективный синтез.

¹⁰ Статья, цитированная в § 1.

¹¹ Piaget J. *Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant*. Op. cit. — P. 249.

¹² Dromard G. *Le délire d'interprétation*// Journ. de Psychol. — 1911. — Vol. 8. — P. 290, 406.

¹³ Ibid. — P. 416.

¹⁴ См.: Piaget J. *La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant* // Bulletin de la Société Alfred Binet. — Paris, 1920. — № 131—133. — P. 56—57.

¹⁵ Прекрасная работа Ларсона (Larsson H. *La logique de la poésie*/Trad. Philipot. — Paris: Leroux, 1919) дает нам еще одно доказательство аналогий между синкретизмом и воображением. Ларсон показал, что аутистическое воображение (которое является одной из форм аутизма) состоит прежде всего в том, что предметы выделяются не аналитически, как поступает разум, но синкретически, то есть путем восприятия целого: искусство выделяет из вещей

Gestaltqualitäten, и интропатическое усилие, делаемое художником, в свою очередь оживляет это примитивное и целостное восприятие.

¹⁶ Для более подробного развития этой параллели между аутизмом и мыслью ребенка см. нашу статью: *La pensée symbolique et la pensée de l'enfant*//Arch. de Psychol. — 1923. — Vol. 18. — P. 273.

ГЛАВА V

ВОПРОСЫ РЕБЕНКА ШЕСТИ ЛЕТ¹

Изучение спонтанных детских вопросов — лучшее введение в логику ребенка. Анализируя речь двух детей (в главе I), мы уже намекали на классификацию детских вопросов, которая соответствует пониманию интересов каждого возраста к той или другой интеллектуальной операции (причинное объяснение, логическое доказательство, классификация и т. д.), и даже применили эту классификацию к вопросам Льва и Пи (§ 9 главы I). Сейчас своевременно систематически заняться этой проблемой; ее обсуждение будет служить для нас переходом от функционального изучения детского словесного понимания (главы I—IV) к анализу особенностей детской логики («Суждение и рассуждение ребенка»).

Итак, проблема, которую мы поставили себе для разрешения, такова: о каких интеллектуальных интересах или, если угодно, *логических функциях* свидетельствуют вопросы ребенка и как классифицировать эти интересы? Чтобы решить эту задачу, достаточно каталогизировать если не все вопросы, задаваемые в течение определенного времени ребенком, то хотя бы все те, которые он задает одному лицу, и распре-

делить эти вопросы по роду ответов, которые ребенок ожидает получить. Однако эта классификация более тонка, чем кажется; поэтому, прежде чем приступить к делу, необходимо установить метод исследования.

Мы работали над следующими материалами: 1125 вопросов, заданных в течение 10 месяцев по собственному свободному желанию Дэлем, мальчиком 6—7 лет (6 л. 3 м. — 7 л. 1 м.), воспитательнице Вейль. Эти вопросы собирались ежедневно в течение 2-часовых бесед, которые были в некотором роде разговорными уроками, но такими, во время которых ребенок говорил, что хотел. Эти беседы начались задолго до составления «каталога», и ребенок с самого начала работы находился в совершенно естественной атмосфере. Следует отметить и еще одно очень важное обстоятельство: ребенок никогда не подозревал, что его вопросы записываются. Дэль относился к воспитательнице Вейль с подлинным доверием, она была одной из тех, к кому ребенок охотнее всего обращался с вопросами по поводу всего, что его интересовало. Предметы уроков: чтение, фотография, предметные уроки и т. д., конечно, влияли на задаваемые вопросы, но это неизбежно. Уроки отчасти сопровождались прогулками и играми, в ходе которых также велись наблюдения над ребенком, и все то, на что ребенок случайно наталкивался в это время, не менее содержания самих уроков влияло на направление его заинтересованности. Поэтому мы считаем, что единственное средство отделить случайные интересы ребенка от основных — это увеличить объем записи вопросов, сделанных в наиболее сходных условиях. Мы как раз так и поступали.

Наконец, само собой разумеется, что мы старались: 1) искусственно не вызывать вопросов и 2) делать отбор среди полученных.

Но так как работа сначала должна была служить для изучения вопроса «почему», в первые сеансы работы наблюдательницы были записаны полностью только вопросы с «почему». В течение нескольких недель другие вопросы то записывались, то не записывались (в некоторые дни вопросы записаны все, без исключения, но засчитывались лишь «почему»).

Записи с 201—450, 481—730 и 744—993 содержат фиксацию всех вопросов, заданных в течение соответствующего временного интервала. При статистической обработке мы будем принимать в расчет лишь эти три группы в 250 вопросов или одни только «почему».

I. «ПОЧЕМУ»

Прежде чем приступить во всем объеме к большой проблеме о типах вопросов Дэля, попробуем разрешить особый, более узкий вопрос, который послужит введением к решению проблемы, — вопрос о типах «почему».

Вопрос о «почему» ребенка более сложен, чем это кажется на первый взгляд. Как известно, вопросы с «почему», которые появляются приблизительно к 3 годам (Штерн отмечает их в 2 года и 10 месяцев; 3 года и 1 месяц и т. д.; Скупин — в 2 года и 9 месяцев; Размуссен — между 2—3 годами и т. д.), очень обильны между этим периодом и 7 годами и характе-

ризуют то, что принято называть вторым возрастом вопросов ребенка. Первый возраст характеризуется вопросами о месте и названии, второй — вопросами о причине и времени. Но самое обилие этих «почему» должно нас привести на мысль, что они представляют собою вопросы, так сказать, для всякого употребления — недифференцированные вопросы, которые по своему смыслу могут иметь в действительности много разных оттенков. Штерн правильно отметил, что первые «почему» имеют, по-видимому, скорее аффективный, чем интеллектуальный характер, то есть вместо того, чтобы выражать словесное любопытство, они больше свидетельствуют о разочаровании, происходящем от отсутствия какого-либо желаемого предмета или от неосуществления ожидаемого события.

Остается узнать, каким образом ребенок переходит от этого, так сказать, аффективного любопытства к любопытству вообще, к более утонченным формам интеллектуального интереса, например к отысканию причин. Между двумя крайностями должна существовать целая серия нюансов, которые было бы очень важно отметить и классифицировать.

Если поверхностно рассматривать некоторую категорию «почему» детей, то и впрямь кажется, что они требуют в качестве ответа причинного объяснения. Вот, например, один из первых вопросов ребенка 3 лет: *«Почему у деревьев листья?»* Подобный вопрос, поставленный взрослым человеком (культурным или нет — безразлично), предполагал бы две группы ответов: одни — целевые (финальные) и начинающиеся со слова «чтобы» («чтобы сохранять у деревьев тепло»,

«чтобы дышать» и т. п.), другие — причинные, или логические, и начинающиеся со слов «потому что» («потому что они происходят от растений, которые имеют листья», «потому что у всех растений есть листья» и т. д.). Установить сразу, который из двух оттенков преобладает у ребенка, невозможно. Более того, может существовать еще множество других значений, скрытых в таком вопросе, но ускользающих от нашего понимания. Вопрос может быть чисто вербальным, просто выражать удивление и вовсе не требовать ответа. Действительно, так часто и бывает с вопросами детей, которые никому не задаются и составляют косвенный прием что-либо утверждать в такой форме, чтобы не вызывать противоречия. Часто случается, что если опоздаешь дать ответ ребенку, то он не ждет его и сам отвечает. Многие из этих эгоцентрических вопросов, если хорошенько разобраться, — лишь ложные вопросы. Тем не менее при последующей классификации мы не будем принимать в расчет этого факта. Как бы эгоцентричен ни был вопрос, он интересен уже тем, что поставлен именно в виде вопроса, и тип логического отношения, который он предполагает, всегда остается тем же, каким он был бы, если бы вопрос был задан кому-нибудь (причинность, финальность и т. д.). В этом отношении тот тип вопроса, о котором мы говорим, имеет больше значения у ребенка, чем у взрослого. Ребенок, может быть, хотел разрешить вопрос в духе антропоморфизма, безо всякого интереса к самому дереву, как бы спрашивая: «Кто поместил листья на деревья?» («Почему у деревьев листья? — *Потому что Боженька их там поместил*».) У него могут быть и целевые (целенаправ-

ленные, финальные) и утилитарные заботы по отношению к человеку («Почему ... [и т. д.] — *Чтобы было красиво*», «*чтобы можно было стать в тень*» и т. п.) или к самому дереву, которому ребенок может приписать более или менее ясные намерения («Потому что ему нравится» и т. п.); короче, всегда возможно большое количество толкований, если отделить «почему» ребенка от контекста.

Коллекции «почему» одного и того же ребенка, как, например, те, о которых мы будем здесь говорить, благодаря тому что они допускают сравнения, должны служить для разрешения двух следующих проблем, неразрешимых без применения этой техники: 1) каковы возможные типы «почему», классифицируемые по логическому типу тех ответов, которые ребенок ожидает от других, или тех, которые он сам себе дает, и 2) каково происхождение этих типов?

§ 1. Главные типы «почему»

Можно допустить наличие трех больших групп детского «почему»: «почему» *причинного объяснения* (включая сюда и объяснения *по цели*), «почему» *мотивировки* и «почему» *обоснования*; внутри этих типов намечается еще некоторое количество оттенков. Начиная с известного возраста (с 7—8 лет и более) надо еще различать «почему» *логического обоснования*, в возрасте Дэля они лишь слегка намечаются, потому мы их включаем в общую группу «почему» обоснования.

Термин «*объяснение*» мы принимаем с ограничением — в смысле причинного и целевого объяснения.

Слово «объяснять» на самом деле допускает два смысла. Одно означает логическое объяснение, то есть приведение неизвестного к известному, систематическое изложение (объяснить урок, теорему). «Почему», относящиеся к логическому объяснению («Почему половина 9 равна 4,5?»), должны быть включены в логическое обоснование. В другом смысле слово «объяснять» означает «вновь напоминать о причинах какого-либо явления», будут ли эти причины производящими действие или обозначающими цель, в зависимости от того, идет ли речь о естественных явлениях или о машинах. Мы будем употреблять слово «объяснение» лишь в этом, втором, смысле. Следовательно, «почему» причинного объяснения будут различаться, поскольку ожидаемый ответ включает в себе идею причины или целенаправленности. Вот примеры, взятые у Дэля:

«Почему это [тело] всегда падает?»: «Гром и молния... Папа говорит, что это делается само на небе. Почему [это так делается]?»; «Почему у них [маленьких козочек] его [молока] нет?: «Почему она [монета в два франка] такая тяжелая?»

Мотивировкой мы назовем такие толкования, которые объясняют не материальное явление, как в предыдущей категории, а действие или состояние. Вернее, ребенок отыскивает здесь не материальную причину, но намерение, мотив, который руководил действием, а иногда также и психологическую причину; «почему» мотивировки — бесконечны и очень легко классифицируются: *«Вы уходите? Почему?»; «Почему всег-*

да начинают читать [то есть с чтения]?»; «Почему папа его [числа] не знает? А между тем он взрослый человек».

Наконец, мы будем понимать под «почему» *обоснования* те «почему», которые обращаются к мотиву особого порядка, мотиву, заключающемуся не в действии, а в правиле («Почему должно» и т. п.). Эти «почему» настолько часты у Дэля, что из них можно составить отдельную категорию. Любопытство ребенка направлено не только на материальные предметы и действия людей, но также — и довольно систематически — на целый ряд правил, которые должны соблюдаться: на правила речи, орфографии, иногда вежливости, которые удивляют ребенка и причину существования которых ему хотелось бы знать. Он то ищет их происхождение, то есть, по его представлению, намерения «месье», которые решили, что так должно быть, то раздумывает о цели этих правил. Оба смысла смешаны в одном и том же вопросе «почему... и т. д.». Тут слиты воедино интересы, которые можно объединить словом «обоснование» и которые отличаются от интереса к простой психологической мотивировке. Вот примеры, из которых некоторые менее, другие более ясны:

«Почему не пишется «ап» [при изучении правописания одного слова]? Нельзя знать, когда надо писать «ап» и когда «en»»; «Почему не пишется просто «in» [в слове 'Alain']? Кто это запретил, месье из Парижа?»; «Почему говорят «заблудший», а это значит — «потерянный»?»; «Черный кофе. Почему черный? Все кофе черные...»

Таковы три большие группы «почему», которые можно установить непосредственно. Но само собою разумеется, что здесь дело идет о «статистических» типах, то есть о таких, между которыми существуют переходы. Если бы можно было обозначить при помощи цифр все действительные оттенки, то эти три группы представляли бы три вершины кривой частоты: между этими вершинами были бы расположены зоны неопределенного. В психологии, как и в зоологии, надо решиться принять классификацию по роду и разновидностям, хотя они имеют лишь статистическое значение и какой-то случайный индивидуальный образец не может быть безошибочно отнесен к тому или другому классу без предварительных опытов, устанавливающих его особенности или его действительную природу.

Например, совершенно очевидно, что между «причинным объяснением» материальных предметов, вызывающих «почему» первой группы, и психологической мотивировкой существуют два промежуточных вида.

Рядом с объяснениями, которые сам ребенок рассматривает как физические (облако подвигается вперед потому, что ветер его толкает), есть и такие, к которым он примешивает мотивировку (река течет быстро потому, что Бог или человек хотели, чтобы она была такой), а есть и такие, которые мы сами рассматриваем как смешанные (монета в 2 франка тяжела потому, что она серебряная, или потому, что хотели, чтобы она весила больше, чем монета в 1 франк, и т. д.). Причинное объяснение, следовательно, часто склоняется к мотивировке. Но встречается и обрат-

ное. Рядом с такими «почему» мотивировки, которые относятся ко временным намерениям («Почему вы уезжаете?»), существуют такие, которые предполагают скорее психологическое объяснение, имея при этом в виду не столько намерение, сколько причину в собственном смысле слова («Почему папа не знает числа?»), что приводит нас к первому типу вопросов. Вследствие этого признак, по которому можно отличать причинное объяснение от мотивировки, не может быть точно обозначен: слишком трудно решить в каждом случае, хотел ли ребенок, чтобы ему ответили причинным объяснением или мотивировкой. Здесь может быть принят только материальный критерий, он должен относиться к самому содержанию вопроса: когда вопрос относится к физическим предметам (явления природы, машины, продукты производства и т. п.), мы скажем, что он относится к «почему» причинного объяснения; когда же вопрос касается человеческих действий, мы скажем, что он относится к «почему» мотивировки. В этой классификации есть некоторый произвол, но это условие легко соблюдать. Мы думаем, что было бы гораздо больше произвола в слишком точном определении причины, вызвавшей вопрос, потому что тогда известное нам твердое условие пришлось бы, в сущности, подменять чисто объективной оценкой каждого психолога.

В то же время еще труднее определить различие между мотивировкой и обоснованием. В общих чертах «почему» обоснования включает в себе идею о правиле, но очевидно, что эта идея гораздо менее ясна для ребенка, чем для нас, так что и здесь мы вынуждены прибегнуть к критерию, относящемуся боль-

ше к существу вопроса, чем к его форме. Обоснование при помощи правила, действительно, очень близко соприкасается с мотивировкой, с отысканием намерений того, кто следует правилу или его устанавливает. Поэтому мы условимся считать, что «почему» обоснования имеет место тогда, когда «почему» относится не прямо к человеческому действию, а к речи, орфографии и в некоторых случаях (которые надо точнее определить) к общественным условностям (нарушениям правил вежливости, разного рода запрещениям и т. п.).

Мы устанавливаем эту третью категорию «почему» по следующей причине. В трех предшествующих главах мы видели, что ребенок не интересуется логическим обоснованием. Он утверждает, не доказывая. В особенности это наблюдается в детских спорах, которые состоят из простого столкновения противоположных утверждений без обоснования своей точки зрения. Вследствие этого «потому что», соответствующие логическому доказательству («потому что», связывающие две идеи, из коих одна является основанием другой), мало употребляются ребенком, и мы увидим в дальнейшем, что они даже плохо понимаются, короче, что они не обнаруживаются в навыках мысли ребенка до 7—8 лет. К этой группе логических связей, к «потому что», связывающему между собой две идеи, очевидно, относится группа «почему» *логического обоснования*, функция которого — отыскивать логическое основание утверждению, иначе говоря, давать доказательство или обосновывать определение. Например: «Почему половина 9 равна 4,5?» Здесь идет речь не о причинном объяснении, не о психологической мо-

тивировке, но о логическом основании. Если наблюдения, сделанные в последних главах, правильны, то надо ожидать (и мы действительно увидим — это так и есть), что до 7—8 лет эти «почему» очень редки и не составляют определенного класса. Но (именно поэтому мы и стоим за сохранение специальной категории для «почему» обоснования) между объяснением правила орфографии или грамматики, определением слова и т. д. и настоящим «логическим основанием» для ребенка только один шаг. Каждый знает, что детская грамматика более логична, чем наша, и что произвольно практикуемые детьми собственные этимологии часто являются шедеврами логики. Следовательно, «обоснование», в нашем смысле, является промежуточным оттенком между простой мотивировкой и логическим обоснованием. Так, в приведенных примерах мы склоняемся к «почему» мотивировки в случае: «*Почему говорят «заблудший»* [вместо «потерянный»]?» и, по-видимому, к логическому обоснованию (связывающему основание и вывод между собой) в случае: «*Почему черный кофе? Все кофе черные*»), а два других вопроса кажутся промежуточными «почему», которые обращаются к использованию определенного орфографического правила и т. п.

Итак, категория «почему» обоснования до 7—8 лет — категория, еще не различаемая и предназначенная к замене после 7—8 лет (по крайней мере, такова наша гипотеза) двумя категориями: одна — «обоснование, или логическое основание», которая совершенно противоположна причинному объяснению и мотивировке, а другая — «обоснование при помощи правил, обычаев и т. д.», которую можно рассматри-

вать как промежуточную между логическим обоснованием и мотивировкой. До 7—8 лет эти два класса можно соединить в один.

Таким образом, мы получаем следующую таблицу:

	Форма вопроса	Содержание вопроса
<i>Объяснение (причинное)</i>	Причина	Материальные предметы
	Цель	
<i>Мотивировка</i>	Мотив	Психологические действия
<i>Обоснование</i>	Собственно обоснование	Обычаи и правила
	Логическое обоснование	Классификация и соотношение идей

Кроме того, надо отметить, что этим категориям «почему» точно соответствует некоторое количество вопросов, начинающихся словами «как», «что это», «откуда» и т. д.

Этот факт сделает возможной полезную проверку.

§ 2. «Почему» причинного объяснения

ВВЕДЕНИЕ В КЛАССИФИКАЦИЮ ПО СОДЕРЖАНИЮ

Мы отнюдь не намереваемся прямо приступить к трудному вопросу о причинности у ребенка. Наоборот, мы ограничим наши исследования проблемой формальной структуры рассуждения ребенка. Изучение причинности трудно отделить от изучения детских представлений, но оно, правду сказать, находится вне нашей темы. Тем не менее два обстоятельства

принуждают нас здесь приступить к нему. Одной из задач этой главы является желание показать, что у Дэ-ля очень мало «почему» логического обоснования, и поэтому нам надо обсудить все полученные вопросы в целом для того, чтобы дать себе отчет в данном явлении. Но также можно частично изучать причинность в аспекте структуры рассуждения и, в частности, влияний эгоцентризма, не слишком задевая область самих представлений. Тем не менее скажем два слова и об этих представлениях, чтобы в следующем параграфе сделать заключение о структуре поставленных вопросов.

«Почему» причинного объяснения ставят большое количество проблем, имеющих капитальное значение для изучения детского понимания. Действительно, можно спросить себя, испытывает ли ребенок в такой же степени, как и мы, потребность в причинном объяснении в собственном смысле этого слова (причины, производящие действие, в противоположность причинам, обозначающим цель). Итак, следует проанализировать те возможные типы причинности, которые заменили бы причинность в собственном смысле. Стэнли Холл совершенно прав, утверждая, что из нескольких сотен вопросов, относящихся к природе и происхождению жизни, 75% — причинные. Но он не дал критериев. Он просто отметил, что среди причинных вопросов большое количество артифициалистических, анимистических и т. д.² Задача состоит в том, чтобы классифицировать эти виды объяснений и найти их связи.

В двух из предшествующих глав (I и III) мы видели, что ребенок 6—8 лет очень мало интересуется «каким

образом» явлений. Он не проявляет любопытства по отношению к, так сказать, глобальной (общей, единой) причине и, наоборот, выказывает большой интерес к деталям и к следствиям. Здесь — серьезная предпосылка в пользу своеобразного характера «почему» объяснений у ребенка. Сначала попытаемся классифицировать вопросы Дэля с точки зрения их содержания, оставляя форму в стороне.

Классификация «почему» по их содержанию состоит в группировке по предметам, к которым относится вопрос. В этом отношении³ из 103 «почему» причинного объяснения 81 относится к природе и 22 к машинам или к предметам фабричной продукции. В свою очередь, 81 «почему», относящихся к природе, разделяются: на 26 вопросов по поводу неодушевленных предметов (неодушевленных для взрослых), 10 — о растениях, 29 — о животных и 16 — о человеческом теле.

В этом результате наибольшего внимания заслуживает слабое любопытство, проявляемое детьми по отношению к материальным, неодушевленным предметам. Этот факт должен предостеречь нас от допущения, что «почему» Дэля относится к причинности, понимаемой так же, как понимаем ее мы. Некоторые особенности этих «почему» по поводу физического мира позволяют нам точно определить, в чем заключается проблема. Прежде всего некоторые из вопросов Дэля свидетельствуют о хорошо известном антропоморфизме детей, скажем лучше — *артифициализме*, ни происхождение, ни длительность которого, впрочем, неизвестны. Например: «Почему [гром и молния возникают сами по себе]? Это правда? Но на небе нет

всего, что надо, чтобы сделать огонь?» Эти артифициалистические вопросы, вообще-то редко достаточно точные, по-видимому, не предполагают действующей или механической причинности, аналогичной нашей. Другие «почему», более интересные, вызывают в мысли ребенка вопрос о *случае*. Например, Дэль думал, что Берн стоит на берегу озера. «Озеро не доходит до Берна. — *Почему?*» или: «*Почему нет источника в нашем саду?*» и т. д. Воспитательница В. находит палку и подбирает ее. «Почему эта палка больше вас?»; «*Есть ли большой Сервэн и маленький Сервэн?* — Нет. — *Почему есть Малый Салэв и Большой Салэв?*» Такого рода вопросы, в изобилии встречающиеся у ребенка, и многие другие, с которыми нам еще придется познакомиться, всегда вызывают у нас удивление. Мы привыкли при объяснении явлений относить большую часть их за счет случайности. Вся «статическая причинность», которая для нас — простой вариант механической причинности, основывается на этой идее о случае, то есть о встрече двух причинных рядов, не зависящих друг от друга. Если нет источников в каком-либо саду, то потому, что ряд мотивов, заставивших выбрать местоположение сада, не зависит от ряда причин, которые создали источник на некотором расстоянии оттуда; если бы эти два ряда скрестились, то это была бы лишь чистая случайность, так как было очень мало шансов на то, чтобы они скрестились. Но ясно, что мысль о случае — результат нашей беспомощности дать объяснение; беспомощность и вынуждает нас делать подобные заключения. Ребенок только позже придет к такого рода агностицизму по отношению к текущей жизни. За неимением

ясной идеи о случае, он всегда будет отыскивать «почему» всех случайных совпадений, доставляемых ему жизненным опытом, откуда и происходит эта группа вопросов. Свидетельствуют ли эти вопросы о потребности в причинном объяснении? В одном отношении свидетельствуют, так как они требуют объяснения там, где мы его даем. В другом отношении не свидетельствуют, так как очевидно, что мир, в котором нет случайностей, значительно менее механичен и гораздо более антропоморфен, чем наш. Мы, впрочем, еще раз вернемся к этому вопросу о статистической причинности по поводу других разновидностей «почему».

Напротив, следующие вопросы принадлежат как будто к категории физической причинности:

- (1) *«Почему это [тело] всегда падает?»* (2) *«Она [вода] может уйти, почему же тогда [еще остается в реках вода]?»* (3) *«Вода идет в море — Почему?»* (4) *«Лишь на берегу [озера] образуются волны. Почему?»* (5) *«Почему, когда есть что-нибудь [упавшие листья], всегда делается вот так [пятна сырости]?»* (6) *«Это всегда останется [вода в пробуравленной дырке в мягком камне]? — Нет, этот камень много поглощает воды. — Почему? Будет дырка? — Нет. — Разве это тает?»* (7) *«Почему, когда поднимаешься [когда идешь на север], делается все холоднее?»* (8) *«Почему молния лучше видна ночью?»*

Надо отметить, что в этих вопросах очень трудно отделить целенаправленность от механической причинности. «Почему» (3), (7) и (8) могут быть истолкованы как целенаправленные вопросы: лучше видна

молния, чтобы... и т. д. Лишь в вопросах (1), (4), (5) и (6) можно быть уверенным в потребности причинного объяснения, потому что здесь речь идет о точно определенных ограниченных предметах, совершенно не зависящих от какого бы то ни было человеческого или божественного вмешательства. Молния, наоборот, как мы видели, произвольно понята как «произведенная» на небе; реки, как мы увидим, понимаются как «приводимые в движение человеком» и т. д.

Короче говоря, видно, что эти вопросы, поставленные по поводу явлений неодушевленного мира, далеки от того, чтобы быть единогласно признанными в качестве причинных. Вопросы о растениях в этом плане не вносят большой ясности. Одни из них свидетельствуют о некотором интересе к той или другой стороне жизненной обстановки: *«Почему их [колокольчиков] совсем нет в нашем саду?»* Другие, более интересные, относятся к жизни и смерти растений: *«Шел ли дождь сегодня ночью? — Нет. — Тогда почему же они [сорные травы] растут?»*; *«Почему больше не видно этих цветов [конец лета]?»*; *«Они совсем завяли [розы на кусте], почему? Они не должны умирать, так как они еще на растениях»*; *«Почему он [гнилой гриб] так легко падает?»* Мы увидим дальше это любопытство к «смерти» на примере других вопросов, которые покажут, что этот интерес, очевидно, существен с точки зрения понятия о случае. Что же касается первой группы вопросов, то она ставит те же задачи, что и раньше. Ребенок очень далек от того, чтобы при запутанности фактов уделить место случаю; наоборот, он всему ищет объяснение. Но какое? Является ли оно причинным или оно свидетельствует о скрытой целенаправленности?

Естественно, что вопросы о животных в этом плане совершенно ясны. Около половины этих вопросов относится к намерениям, которые ребенок приписывает животным. *«Делает ли бабочка мед? — Нет. — Но почему же они летят на цветы?»*; *«Почему они [мухи] не лезут в ухо?»* и т. п. Ясно, что надо было бы отнести эти «почему» к «почему» мотивировки, но мы сохраняем эту последнюю группу для обозначения действий людей, так как если распространить ее и на животных, то не будет основания не распространить ее и на объекты, которые ребенок, согласно исследованиям Института Ж.-Ж. Руссо о представлениях детей, еще одушевляет в 6—7 лет (светила, огонь, реки, ветер и т. п.). Среди вопросов о животных — лишь четыре причинных вопроса, и, что интересно, все они снова касаются смерти:

«Они [бабочки] скоро умерли, почему?», «Будут ли еще пчелы, когда я буду большим? — Да, те, которых ты видишь, будут мертвыми, но будут другие. — Почему?»; *«Почему с ними [животными] ничего не бывает [оттого, что они пьют грязную воду]?»*; *«Она [муха] умерла, почему?»*

Остальные же вопросы о животных — это или вопросы, касающиеся цели, или «почему», затрагивающие случайные обстоятельства (или аномалии), которым ребенок хочет найти объяснение.

«Почему он [голубь], как орел, почему?»; *«Если они [ужи] не опасны, почему у них это [зубы]?»*; *«Почему он [жук] это [щупальцы] имеет всегда?»*; *«Это [на-*

секомое] *клейкое, почему?*»; « [Рассматривая муравья:] *Видно красное и зеленое, почему?*»; «Он [жук] *не может добраться до солнца, почему?*»; « [Дэль рисует кита, кости выступают из кожи.] Костей не видно, они не выступают. — *Почему? Он умер бы?*»

Видно, что некоторые из этих вопросов осмысленные, другие же (вопросы о голубе, муравье и пр.) — нет. Во второй группе мы вводим элемент случайности для всяких объяснений. Конечно, установить это различие *a priori* невозможно, если наше понятие о случайности обязано своим возникновением тому, что мы оказываемся бессильными объяснить. Ребенок также не может предвидеть этих оттенков. Возможно, следует сказать вместе с Гроосом, что любопытство есть игра внимания, и рассматривать все эти вопросы только как результат фантазирования? Но это не объясняет их содержания. Если детские вопросы нам кажутся странными, то потому, что *a priori* для ребенка между всем может существовать связь. Без понятия о случайном, которое является понятием производным, нет основания задумываться над тем, какой именно вопрос следует поставить. Больше того, если все связано со всем, то очень вероятно, что все имеет конечную цель и что эта цель антропоморфного происхождения. Следовательно, ни одного вопроса самого по себе нельзя считать нелепым.

Вопросы, относящиеся к человеческому телу, еще больше позволяют нам понять это отношение к цели в тех вопросах с «почему», которые отрицают случайное. Вот пример «почему» чисто целевого, встречаемого там, где мы бы ожидали причинное «почему».

Дэль спрашивает по поводу темнокожих: *«Если я пробуду лишь один день там, сделаюсь ли я совершенно черным?»* Этот вопрос, не будучи «почему», кажется явно причинным. Продолжение показывает, что это не так: *«Нет. — Почему заставляют их существовать [быть] такими?»* Хотя выражение «заставляют их», конечно, не нужно понимать в слишком узком смысле, тем не менее очевидно, что оно свидетельствует о наличии скрытой цели («кто-то заставляет их быть такими с какой-то целью»). Вследствие этого есть много шансов на то, что и следующие вопросы являются вопросами точно такого же рода:

«Почему они [уши] маленькие у вас, а я маленький, а они — большие?» и *«Почему папа больше вас, а он молод?»*; *«Почему у дам не растут бороды?»*; *«Почему у меня шишка [на запястье]?»*; *«Почему я не родился таким [немым]?»*; *«Гусеницы становятся бабочками. В таком случае я стану девочкой? — Нет. — Почему?»*; *«Почему она [мертвая гусеница] становится совсем маленькой? Когда я умру, разве я тоже стану совсем маленьким?»*⁴

Здесь снова большинство вопросов задано так, как будто ребенок не был способен ответить сам себе: «Это случайно». Следовательно, на этой стадии нет понятия о случайности: причинность предполагает наличие «делателя», Бога, родителей и т. д., и вопросы касаются намерений, которые у него были. Те из предыдущих вопросов, которые ближе всего к причинным, предполагают более или менее ясно наличие цели. Органическая жизнь представляется ребенку

делом, хорошо урегулированным согласно желаниям и намерениям ее создателя.

В связи с этим становится понятной роль вопросов о смерти и о случаях. Если проблема смерти приводит ребенка этой стадии развития в недоумение, то это именно потому, что в такой концепции мира, которую имеет в это время ребенок, смерть — явление необъяснимое. Смерть для ребенка 6—7 лет есть явление, по преимуществу случайное и таинственное. Поэтому именно те из вопросов о растениях, животных и человеческом теле, которые касаются смерти, приведут ребенка к тому, что он оставит стадию чистого представления, что все имеет цель, и усвоит понятие о статистической или случайной причинности.

Конечно, это отличие причинного порядка от порядка, подчиненного цели, очень тонко, если рассматривать каждый отдельный случай, но мы думаем, что в общем наши соображения правильны.

Дэль имеет совершенно определенную тенденцию задавать вопросы обо всем без различия, потому что он склонен думать, что все имеет цель; идея о случайности ускользает от него, но именно вследствие того, что она от него ускользает, он и задает вопрос преимущественно о том, что случайно или необъяснимо. Ведь случайное является для него проблемой в большей степени, чем для нас. Он то старается уничтожить случай как таковой, пробуя доказать его наличием цели, то, когда это ему не удастся, он допускает случай как таковой и пытается объяснить его при помощи причины. Отсюда ясно, что при наличии вопроса ребенка, который кажется причинным, следует остерегаться поспешных выводов и внимательно рассмотреть, исклю-

чена ли возможность целевого толкования. Но и при этом прийти к определенному заключению не всегда возможно: так, из наших 81 «почему», относящихся к природе, лишь десятая часть вопросов точно причинны. Следовательно, классификация по содержанию вопросов никак не может точно совпадать с формальной классификацией: наличие интереса к предметам природы непосредственно не доказывает интереса к механической или физической причинности.

Прежде чем подвергнуть детскую причинность более тщательному анализу, рассмотрим еще «почему», относящиеся к *человеческой технике*: машины, продукты производства. Из 22 вопросов этого рода две трети относятся просто к намерению «делателя»: *«Почему трубы [парохода] наклонны?»*; *«Почему в этом свистке сделаны две дырки?»* Эти вопросы вместе с «почему» мотивировки являются переходными. Но их легко различить, потому что вопрос непосредственно относится к сделанной вещи. Только в некоторых случаях оттенок сомнителен. Например, перед картинкой, изображающей женщину, которая протягивает девочке капусту, ребенок спрашивает: *«Почему это всегда так остается?»* Хочет ли Дэль узнать психологическое намерение автора или женщины либо спрашивает, почему рисунок изображает действие в виде одного неподвижного положения?

Другие «почему» более интересны: они относятся к самому механизму машин или к свойству материала:

«Почему колеса [у подъемного крана]?»; *«У нас на чердаке лампы. Когда гроза, нельзя исправлять электричества. Почему?»* После того как слишком

нажал карандашом на лист бумаги, говорит: *«Почему видно насквозь?»* Передавливает монету на бумагу: *«Почему это хорошо выходит, а другое — нет?»* Его имя было написано на деревянном ружье. На следующий день надписи не было видно: *«Почему дерево и железо стирают карандаш?»* Рисуя: *«Когда кладут оранжевый и красный — получается коричневый цвет, почему?»*

На первый взгляд кажется, что многие из этих вопросов вызывают причинное объяснение. Но здесь, как и в вопросах о природе, собственно причинные вопросы относятся исключительно к случайному, тогда как те, которые относятся к обычному явлению (вопрос о подъемном кране или красках), по-видимому, в одинаковой степени относятся как к пользе или мотиву, так и к причине. По крайней мере, мы не нашли ни одного бесспорно причинного вопроса, относящегося к самому механизму машины. Таким образом, вопросы этой группы подтверждают то положение, к которому мы пришли раньше.

§ 3. Структура «почему» объяснения

Итак, мы видим, как сложен вопрос о причинности у ребенка и насколько классификация, основанная на содержании вопросов, отличается от формальной классификации, то есть относящейся к структуре «почему» и к типам причинности. Мы хотели бы дать такую формальную классификацию одного порядка с теми, которые уже приняты нами раньше.

К несчастью, при теперешнем состоянии наших знаний такое для нас невозможно. Для того чтобы достигнуть этого, надо было бы подробно расспросить Дэля о всех явлениях, по поводу которых он задавал вопросы, и установить таким способом параллель между его вопросами и типами его объяснений. Анкета, которую мы в настоящее время проводим в сотрудничестве с воспитательницей Гэ, может быть, даст нам необходимые сведения. Пока же, обладая только формальными типами «почему» объяснения, удовлетворяемся систематизацией предыдущих соображений и попытаемся выявить общую структуру «почему» объяснения у Дэля.

У взрослого можно различить пять главных типов объяснений. Прежде всего существует *причинное объяснение* в собственном смысле, или *механическое объяснение*: «Цепь велосипеда вертится потому, что педали приводят в действие зубчатую шестерню». Это — причинность через пространственный контакт. Затем идет *статистическое объяснение*, представляющее в некотором смысле особый случай механического объяснения, но такой, который относится к явлениям, в большей или меньшей степени подчиненным законам случайности. *Объяснение при помощи цели* употребляется по поводу различных явлений жизни: «У животных лапы для того, чтобы ходить». *Психологическое объяснение*, или объяснение посредством мотива, имеет в виду преднамеренные действия: «Я прочел эту книгу, потому что у меня было желание познакомиться с ее автором». Наконец, *логическое объяснение*, или *обоснование*, имеет в виду основание утверждения: « X_1 больше, чем Y_1 . потому что все X

больше *У*». Эти различные типы, конечно, в различных пропорциях совпадают, но все же, в общем, они различимы в мысли взрослого, даже при условии популярного их толкования.

Мы пытались показать, что у ребенка до 7—8 лет эти типы объяснений или совершенно неразличимы, или, по меньшей мере, гораздо ближе один к другому, чем у нас. Причинное объяснение и логическое обоснование почти целиком смешиваются с мотивировкой, так как причинность имеет у ребенка характер целеустремления и психологической мотивировки в гораздо большей степени, чем характер пространственного контакта; в то же время логическое обоснование почти совсем не существует в чистом виде, а всегда возвращается к психологической мотивировке. Эту примитивную связь мы назовем *предпричинностью*. Здесь причинность еще имеет вид почти психологической мотивировки. Одной из форм этой причинности является антропоморфное объяснение природы: причина явлений смешивается в данном случае с намерением Создателя или намерением людей, которые являются «делателями» гор и рек. Но даже тогда, когда никакое намерение не пробивается из-под антропоморфной формы, «причина», которую ребенок старается отыскать в явлении, гораздо ближе к утилитарной причине или мотиву, чем к пространственному контакту.

Можно еще ближе подойти к пониманию природы этой причинности, если мы ею сразу объясним мышление ребенка 3—7 лет при помощи одного из наиболее важных явлений, а именно того, которое открыли специалисты по детскому рисунку и которое

Люке, кажется, лучше всего охарактеризовал названием «логического реализма» или, как теперь выражаются, «интеллектуального реализма». Ребенок, как известно, начинает рисовать исключительно то, что его окружает: человека, дома и т. д. В этом смысле он реалист. Но вместо того, чтобы рисовать предметы такими, какими их видит, он дополняет эти предметы при помощи мысли, относя их к единому и при этом схематическому типу; короче, он рисует их такими, какими знает: именно в данном смысле и говорят, что его реализм не зрительный, а интеллектуальный. Эта логика примитивного рисунка — детская, но очень рационалистическая, потому что она выражает себя, например, в прибавлении второго глаза к профилю или внутреннего интерьера к дому, который виден снаружи. Этот интеллектуальный реализм, как это уже показал не так давно один из нас⁵, имеет значение, которое выходит далеко за область рисунка: действительно, ребенок и думает, и видит так, как рисует. Его мысль всегда обращена к предметам, к содержанию суждений в большей степени, чем к их форме. При дедуктивном суждении он будет рассматривать предпосылки со стороны их реальности, соответствия жизни и не станет рассуждать, как мы, *via formale*, исходя из любого «данного» положения. Он не перейдет на точку зрения своего собеседника (см. по этому поводу книгу «Суждение и рассуждение ребенка», где мы возвращаемся к этой неспособности ребенка к формальному рассуждению). Он скорее будет противоречить себе, но не расстанется со своим представлением о реальном. В данном смысле он реалист. Но в то же время реальность, к которой он так привязан, больше

«построена» его умом, чем добыта непосредственным наблюдением. Ребенок видит лишь то, что знает, или то, что представляет себе, и если он кажется хорошим наблюдателем, то только потому, что течение его мысли, весьма отличное от нашего, приводит его к тому, что он видит предметы, которые нас не интересуют; именно поэтому мы и удивляемся, что он их заметил. Но если наблюдать ребенка вблизи, то поражаешься, насколько то, что он видит, бывает искажено тем, что он думает. Ребенок 7—8 лет, который думает, что все реки текут вверх, действительно увидит, что Рона или Сона текут вверх по течению; тот, который думает, что солнце живое, будет видеть как оно разгуливает по небу; тот, который думает, что оно не движется, будет видеть его всегда неподвижным и т. д. Короче, ребенок смотрит и думает так, как он рисует: его мысль реалистична, но это — интеллектуальный реализм.

Теперь структура детской предпричинности нам становится более ясной. «Почему» детей реалистичны в том смысле, что — как мы это увидим в § 4 — в речи Дэля почти совершенно нет чистых «почему» логического обоснования: его любопытство всегда направлено на причину явлений (или действий), а не на логическую дедукцию. Но эта причинность незрима и немеханична в том смысле, что пространственный контакт играет в ней лишь очень ограниченную роль. Все происходит так, как если бы природа была произведением или, точнее, копией мысли, где ребенок поминутно ищет причины или намерения.

Этим мы не хотим сказать, что вся природа является для ребенка произведением Бога или людей. Эти намерения и причины ребенок относит к единой

мысли не больше, чем это делают первобытные люди или «примитивные» с предлогическим строением ума. Вместо того чтобы искать объяснения в пространственном контакте (зрительный реализм) или в логической дедукции законов или концепций (интеллектуализм), ребенок рассуждает так, как он рисует, то есть согласно некоторого рода «внутренней модели», похожей на природу, но построенной умом и вследствие этого представленной так, что все в ней объясняется психологически и оправдывается (интеллектуальный реализм). Таким образом, ребенок привлекает в качестве причины явлений то мотивы или намерения (стремление к цели), то псевдологические основания, которые обладают свойством как бы некоторой моральной необходимости («это должно быть так»): именно таким путем детские объяснения свидетельствуют об интеллектуальном реализме и о том, что эти объяснения еще не причинны (пространственный контакт), не логичны (дедукция), но предпричинны. Для ребенка факт, влекущий за собой другой факт, мотив, приводящий к действию, и идея, порождающая другую, — все это одно и то же, или, если угодно, для него мир физический и мир мыслимый, или психологический, еще смешаны. Такие факты мы еще неоднократно будем наблюдать в наших исследованиях.

Три независимые группы фактов как будто подтверждают этот анализ детской предпричинности. Первая — это редкое употребление «почему» чистой причинности и редкое употребление «почему» обоснования, или собственно логического основания. Действительно, мы пытались установить в предыдущем параграфе, что из 103 «почему» причинного

объяснения лишь около дюжины (13), то есть лишь седьмая или восьмая часть могли быть истолкованы как «почему» причинности в собственном смысле, или причинности механической. А в § 4 мы установили, что «почему» логического основания еще очень редки. Детская мысль еще не знает, что одновременно могут существовать и механическая причинность, и логическое основание: она еще колеблется между ними в сфере простой мотивировки; отсюда и понятие о предпричинности.

Далее. То, что мы наблюдали в понятии нечаянности и случайности, тоже говорит в пользу гипотезы о предпричинности. Ведь ребенок задает вопросы так, как если бы ответ был всегда возможен, как если бы случай не имел места среди явлений. Понятие о «данном» ускользает от ребенка, который отказывается допустить, что на опыте есть случайные совпадения, которые ничем нельзя обосновать, которые просто «даны». Таким образом, у ребенка существует тенденция к доказательству во что бы то ни стало, произвольная вера в то, что все зависит от всего и что все можно объяснить всем. Такой характер мышления обязательно предполагает существование другой, не механической причинности, имеющей тяготение столько же к обоснованию, сколько и к объяснению; именно отсюда и возникает понятие о предпричинности.

Напоминаем о том, что эта склонность к обоснованию, будучи существенным фактором предпричинного объяснения, сама зависит от еще более общего явления, которое мы изучали в предыдущей главе под названием «синкретизм». Неспособность постигнуть случайное как таковое или как «данное» в опыте в са-

мом деле находит параллель в вербальном понимании ребенка: один из нас недавно показал⁶, что до 11 лет ребенок не может заставить себя рассуждать формально, то есть дедуктивно, исходя из данных предпосылок, именно потому, что он не допускает этих предпосылок в качестве «данных». Он хочет во что бы то ни стало найти для них основания, и если ему это не удастся, он отказывается дальше рассуждать, отказывается просто принять точку зрения собеседника. Потом, как только он начинает рассуждать, вместо того чтобы исходить из «данного», он связывает между собой самые разнородные утверждения и всегда находит основание для каких угодно сближений. Короче говоря, стремление ребенка как в словесном понимании, так и в понимании воспринимаемого (и это стремление продолжается даже дольше в первом, чем во втором) состоит в том, чтобы во что бы то ни стало отыскать основание для всякого, даже случайного, сближения или для всякого «данного». В словесном понимании эта тенденция к обоснованию во что бы то ни стало связана с тем фактом, что ребенок думает при помощи своих личных схем, расплывчатых и не проанализированных (синкретизм). Он не принимает во внимание детали фраз, но запоминает их в общем виде. Эти схемы соединяются между собою тем более легко, чем более они расплывчаты и вследствие этого более пластичны. Именно поэтому синкретизм словесного мышления имеет тенденцию все связать со всем и для всего находить основание. При понимании непосредственно воспринимаемого происходит точно то же. Если предпричинные вопросы ребенка свидетельствуют о тенденции для всего находить ос-

нование и все между собой связывать, то это потому, что и понимание непосредственно воспринимаемого синкретично, по крайней мере, до 7—8 лет. Можно считать, что интеллектуальный реализм связан с синкретизмом взаимной зависимостью. Действительно, синкретизм такой, каким мы его видели, характерен для смутных восприятий, охватывающих предметы целиком без анализа и нагромождающих их в беспорядке⁷. Как раз поэтому так воспринятые предметы образуют нечто целое и составляют целостные схемы, а не представляются состоящими из частей и разрозненными — детский реализм может быть только интеллектуальным, а не зрительным; ввиду того, что еще недостаточно улавливаются детали, и в особенности детали пространственных и механических соединений, ясно, что синкретическое восприятие действительно может толкать ребенка к тому, чтобы устанавливать необходимые связи при помощи мысли. Или, наоборот, можно утверждать, что так как реализм ребенка интеллектуальный, а не зрительный, то и восприятие ребенка синкретично. Как бы то ни было, интеллектуальный реализм и синкретизм солидарны, и можно легко удостовериться, как сильно укоренилось у ребенка стремление к предпричинному объяснению и к отрицанию случайного или «данного».

Наконец, и третья группа фактов принуждает нас принять гипотезу о предпричинности. Большое число «почему» причинного объяснения Дэля требует, кажется, только обоснования утверждений собеседника. Когда, например, Дэль спрашивает: *«Папа говорит, что это [гром и молния] само делается на небе. Почему?»* — то кажется, что он хочет спросить: «Почему

папа это говорит?» Или когда он спрашивает, почему озеро не доходит до Берна, может показаться, что Дэль просто отыскивает причины, на основании которых это утверждается. В действительности же это не так. Дэль очень мало заботится о том, чтобы было доказано то, что утверждается. Он хочет знать другое. Ведь когда он спрашивает: «*Почему это [голубь] как орел?*» или: «*Почему видно [на насекомом] красное и зеленое?*» — вопрос, не имея ту же форму, очевидно не может получить одно и то же толкование. Сюлли и его последователи дают нам возможность понять случаи подобного рода. Упомянутый выше автор очень правильно заметил, что если вопросы ребенка направлены на новые и необычные предметы, то это всегда бывает потому, что ребенок испытывает потребность знать, всегда ли вещи таковы, какими он их сейчас видит, может ли новое войти в старые рамки, есть ли «правило»⁸. Но надо отметить, что это правило не констатирующее, как можно было бы подумать: оно сопровождается некоторого рода моральной необходимостью. У ребенка возникает впечатление о каждой констатации, что «это должно быть так», даже тогда, когда он не смог бы найти для него точного обоснования. Таким образом, мальчики 5—6 лет, которые объясняют себе механизм велосипеда, еще ни в какой мере не интересуются соединением его частей, но просто объявляют, что все они необходимы и притом в равной степени. Приблизительно вот что говорится: «Это необходимо потому, что это так». Чувство необходимости здесь предшествует объяснению⁹. Следовательно, мы имеем тут дело столько же с целевым, сколько и с причинным знанием; столько же с мо-

ральным, сколько и с логическим. Как правило, ребенок смешивает общественную необходимость (моральную, социальную) и необходимость физическую (идея о законе, впрочем, еще долго сохраняет следы этого сложного происхождения). Вследствие этого большое количество «почему» детей ограничивается тем, что вызывает к этому чувству необходимости. В частности, возможно, что ответ, который должен быть дан на последние из цитированных нами «почему» (см. выше), не только такой: «Потому что это всегда так», — но и еще такой: «Потому что это надо, потому что это должно быть так». Понятно, в каком отношении этот тип объяснений связан с причинностью, которая именно и является результатом смешения психологического или интеллектуального мира, или мира моральной и логической необходимости, и физического мира, или мира механической необходимости.

§ 4. Почему» мотивировки

Мы видели, что уже среди «почему», относящихся к природе, и среди «почему», относящихся к предметам, сделанным руками человека, многие представляют собою не «почему причинного объяснения» в собственном смысле слова, но вопросы, в большей или меньшей степени относящиеся к мотивам и приближающие нас благодаря этому к разбираемой сейчас категории. Таким образом, она должна быть преобладающей в собрании «почему» Дэля. На нее действительно приходится 183 из 360 вопросов этого собрания.

Многие из них ограничиваются отыскиванием мотивов совершенно случайного действия или какого-нибудь слова. В них нет ничего интересного. Вот примеры:

«Вы здесь завтракаете? — Нет, сегодня я не могу. — Почему?»; «Она [гусеница] кусается? — Нет. — Почему Анита мне это сказала? Злюка!»; «Что изображает твой рисунок? — Вы все хотите знать, вы жадная. Почему вы хотите все знать? Мадемуазель, вы думаете, что это глупости?»; «Почему ей страшно?» и т. д. В этой категории появляются первые «почему» косвенного вопроса: *«Вы знаете, почему мне бы хотелось, чтобы вы пришли сегодня после обеда?»*

Другие «почему» мотивировки в меньшей степени относятся к намерениям, просто возникшим внезапно, чем к собственно психологическому объяснению. В этих случаях термин «мотив» сразу приобретает весь свой смысл — и причинный, и целевой. Ведь объяснить психологический акт — это значит рассматривать мотив этого акта сразу как причину и цель. В общем, мы рассматриваем в качестве «почему» мотивировки всякий вопрос, заданный о причине поступка или непреднамеренного психологического акта, например: *«Почему вы никогда не ошибаетесь?»* Между причиной психологического акта и мотивом на самом деле существует много переходов: можно говорить о мотиве страха столько же, сколько о его причине, и если нельзя говорить о мотиве какого-либо невольного заблуждения, то это можно сделать относительно полупреднамеренного заблуждения. Короче,

при невозможности точного разделения мы условимся причислять к «почему» мотивировки все вопросы, относящиеся к психологическому объяснению, даже к причинному. Вот примеры:

«Почему вы меня учите считать?»; «Почему папа не знает его [числа], хотя он взрослый человек?»; «А моя мама [любит маленького Иисуса]? — Да, я думаю. — Почему вы не уверены?»; «Почему, если бы я ее [железную полосу] не взял, я все же смог бы вас защитить? Потому что я мальчик?»; «Почему ангелы всегда милые, а люди нет? Потому что ангелам не надо учиться читать, ни делать очень много скучных вещей? Бывают ли люди, которые злы, потому что они голодны?»; «Почему я делаю быстро и делаю хорошо, а раньше я делал быстро и плохо?»

Во всех этих случаях видно, что причина действий, к которым относится «почему», нераздельно связана с их целью и с намерением, которое ими руководило. Тут мы имеем дело с явлением того же порядка, что и в случаях «почему», относящихся к природе, но здесь данное явление нашло свое обоснование, так как эти «почему» относятся к человеческим действиям. Следовательно, можно сказать, что «почему» мотивировки — это те среди детских вопросов, которые наиболее правильно выражены и которые ближе всего к нашему способу познавать вещи.

Конечно, между последними «почему» и теми, которые относятся к намерениям, возникшим внезапно, есть много переходов. Например: «Мне нравятся люди, которые так плавают. — Почему?»; «Почему вы не-

довольны, что я его убил?» Невозможно установить две подкатегории среди «почему» мотивировки — одну, относящуюся к намерениям, возникшим внезапно, и другую, относящуюся к более длительным психологическим состояниям. Впрочем, это было бы и малоинтересно. Интереснее было бы иметь возможность точно определить отношения между «почему» мотивировки и «почему» логического обоснования. В этом отношении иногда кажется, что объяснение, требуемое ребенком в ответ на его «почему», является промежуточным между логическим объяснением (идея, влекущая за собою идею) и психологическим объяснением (мотив, имеющий следствием действие). Например: *«Разве вы больше любите мышей, чем крыс? — Почему? — Потому, что они менее злы, и потому, что вы слабы?»* Эти случаи помогают нам понять, каким образом «почему» логического обоснования, которое мы будем сейчас изучать, понемногу отделилось от «почему» мотивировки.

К «почему» мотивировки необходимо отнести еще одну группу «почему», довольно значительную (34 из 183): это те «почему», которые ребенок пускает в ход для того, чтобы выразить несогласие с каким-нибудь утверждением или противодействие приказанию, которое вызвало в нем неудовольствие. Если принять эти вопросы буквально и всерьез, то могло бы показаться, что они представляют «почему» мотивировки в собственном смысле и даже иногда «почему» логического обоснования в том смысле, как мы об этом только что говорили. В действительности же здесь идет речь не о настоящих вопросах, как раньше, но об утверждениях или, скорее, о скрытых отрицани-

ях, принимающих форму вопросов исключительно из вежливости. Доказывается это тем, что ребенок не ждет никакого ответа. Вот примеры: «*Анита не захотела, и я ее побил*. — Даму никогда не бьют. — *Почему? Это не дама...*» и т. д.; «До этих пор. — *Почему?*»; «Нарисуй мне карманные часы. — *Почему не пушки?*» и т. д. По виду ребенок как будто спрашивает: «Почему вы говорите это?» или: «Почему вы хотите этого?» и т. д. Реально же вопрос сводится к тому, чтобы сказать: «Это неправда» или: «Я не хочу». Но само собой разумеется, что между видом «почему» противоречия и вопросами, относящимися к намерению, существует целый ряд переходов.

Наконец надо упомянуть о категории тех «почему» (6 из 183), которые смешиваются с «почему» мотивировки и «почему» причинного объяснения и которые можно назвать «*почему*» *фабуляции (выдумывания)*: ребенок рассказывает о чем-нибудь, о каких-нибудь вымышленных происшествиях или, играя, олицетворяет предметы, которые его окружают; в связи с этим фантазированием он задает вопросы, на которые нельзя дать никакого ответа: «*Почему вы это делаете бедному столику [трете его резинкой], он старый?*»; «*Вы знаете, почему я вас не убиваю? Это потому, что я не хочу вам делать больно*».

§ 5. «Почему» обоснования

«Почему» обоснования интересны в различных отношениях. Они свидетельствуют об интересе ребенка к совокупности обычаев и правил, которые ему предписаны извне и для которых он хотел бы найти осно-

вание. Это обоснование не является ни причинным, ни даже целевым объяснением. Оно приближается к мотивировке, то есть к предыдущей группе, но оно отличается от нее следующей чертой: ребенок ищет под правилами не столько психологические мотивы, сколько достаточную причину для понимания. Если мы и выделяем в специальную группу «почему» настоящей категории, то потому, что они составляют ядро, откуда выйдут после 7—8 лет «почему» логического обоснования. Впрочем, мы можем быть свидетелями их постепенного образования уже у Дэля.

«Почему» обоснования разделяются у Дэля на три легко различимые подгруппы: «почему», относящиеся к 1) общественным правилам и обычаям, 2) к школьным правилам (речь, орфография) и 3) к определениям. Только третья из этих подгрупп составляет одно целое с «почему» логического основания. Первая еще очень близко связана с психологической мотивировкой. Вторая составляет промежуточную группу.

Из 74 «почему» обоснования 14 относятся к общественным обычаям. Среди них одни свидетельствуют о простом психологическом любопытстве и могли бы вполне быть отнесены к «почему» мотивировки. Например: *«Почему в одной церкви черные одежды, а [в] другой цветные одежды?»* Иные больше приближаются к идее о правиле: *«Почему это [открывать письма] запрещено? Его [почтальона] посадят в тюрьму?»* и т. д.

Ясно видно, что эта первая группа едва ли находится на своем месте среди «почему» обоснования. И если мы ее поместили здесь, то просто потому, что она постепенно сливается с «почему», относящимися к школьным правилам. Вот один из случаев перехода:

«Почему не “in” [в слове «Alain»] или не “k” [по поводу написания слова “quatre”]? — Нельзя. — *Кто запретил? Месье из Парижа?*» Следовательно, «месье», которые создают правила орфографии, находятся приблизительно в той же плоскости, что и те, которые заведуют полицией и сажают в тюрьму почтальонов.

Что же касается настоящих «почему», относящихся к школьным правилам (55 из 74), то они гораздо более удаляются от «почему» психологической мотивировки. Вот примеры:

«Почему [ставят заглавные буквы у имен собственных]? Мне бы очень хотелось знать»; «В слове “grand”» на конце всегда ставится “d”» — *Почему? Что было бы, если бы его не поставить?*»; «(Слово “bonsoir”») Почему не ставят “с”, тогда будет “соi”?»; «Нет надобности ставить точку над заглавным “I”». — *Почему?*»; «Почему ставят точки здесь [после фраз], а не здесь [после слов]? Смешно!»

Все знают, что в орфографии и грамматике дети более логичны, чем мы. Многочисленные «почему» лишний раз свидетельствуют об этом. Они являются полной параллелью «почему» причинного объяснения, которое мы изучали. Правила и речь, как и природа, преисполнены случайностей и неожиданных причуд, причину которых может отыскать лишь объяснение *sui generis*, ведущее счет всяким случайностям исторического развития. Ребенок, у которого ни в малейшей степени нет этого понятия о случайности и историческом развитии, хочет немедленно для всего найти основание и удивляется, что не мо-

жет этого сделать. Если мы еще раз подчеркнем ту общеизвестную истину, что большое число этих «почему» обоснования плюс большое количество «почему» причинного объяснения выражают то же стремление к обоснованию во что бы то ни стало, то тем яснее станет бедность вопросов Дэля в области «почему» логического основания. Казалось бы, что раз Дэль и дети его возраста склонны все обосновывать, то их речь должна была бы быть полна дедуктивных суждений — «потому что» и «почему», связывающих идею с идеей, а не факт с идеей или факт с фактом. Но в действительности этого нет. Из 74 «почему» обоснования лишь 5 «почему» логического обоснования или логического основания. Нет смысла снова указывать причину этого парадокса: ребенок не интеллектуалист, а «интеллектуальный реалист».

Лучше попытаемся проанализировать это «логическое обоснование» и поискать, каким образом оно выделяется из предыдущих «почему». «Почему», относящиеся к речи, доставляют нам на практике несколько переходных случаев, которые ведут к логическим «почему». Это «почему» этимологии: *«Почему говорят “заблудший”, когда хотят сказать “потерянный”?»*; *«Почему есть много слов, которые имеют несколько названий: Женевское озеро, озеро Леман?»*; *«Почему его [парк в Женеве] называют “Мон Repos”?»*; *«Почему “черный кофе”? Все кофе черные»*. На первый взгляд кажется, что это чистые «почему» логического обоснования, которые связывают определения с идеей, его породившей. Это верно относительно последнего «почему», которое мы отнесем вместе с четырьмя последующими к логическому обоснованию. Что

же касается других, то они свидетельствуют главным образом о психологическом намерении. Кроме того, они еще заражены интеллектуальным реализмом: известно, что для ребенка название еще связано с предметом. Объяснить этимологию слова — значит объяснить самый предмет. Ошибка Дэля: «Слова, которые имеют несколько названий» — вместо того чтобы сказать: «Предметы, которые имеют несколько названий» — значительна в этом отношении. Следовательно, нельзя сказать, что здесь идея связана с идеей: идея связана с самим предметом¹⁰.

Исключительные случаи, когда можно сказать, что речь идет о логическом обосновании, — это случаи чистого определения и случаи довода, когда ум стремится привести такое доказательство, чтобы сделать возможным строгие умозаключения.

В определении вопрос подчиняется следующей схеме: «Если вы назовете *X* предметы, имеющие такие-то свойства, то почему вы говорите, что этот предмет *X*?» Здесь есть связь между идеей и идеей, или, более точно, между известными суждениями: признанным за таковое («*X* есть...» и т. д.) и другим («Я называю такой-то предмет *X*»), а не между одним предметом и другим. Различие, как бы тонко оно ни было, является основным моментом с точки зрения генетической психологии. До этих пор мышление распространялось только на предметы и их отношения, не сознавая самое себя и особенно не осознавая процесса дедукции. В логическом обосновании мысль осознает свою независимость, свои возможные заблуждения, свои условности: она стремится теперь обосновать не вещи, а собственные суждения. Эта операция запоз-

дала в психологической эволюции. Предыдущие главы дали нам возможность предвидеть, что она не появится раньше 7—8 лет. Небольшое количество «почему» логического обоснования у Дэля подтверждает такой взгляд на вещи.

Точно так же при всяком доказательстве связь, установленная между «потому что» и «почему», относится к суждениям, а не к предметам. В следующем примере: «Почему вода в Роне не течет вверх?» — если ждут объяснений, то надо ответить: «Потому что тяжесть воды влечет ее в направлении склона», — но если ждут доказательства, надо ответить: «Потому что опыт показал это» или «Потому что все реки текут вниз». В первом случае связь соединяет направление воды со склоном, следовательно, она относится к самим предметам и является причинной, во втором случае связь относится к суждениям как таковым и она — логическая. Поэтому все «почему» обоснования будут логическими «почему». Но оперирование обоснованиями редко встречается до 7—8 лет. Первые две главы показали нам, что в детских спорах не встречается именно попыток контроля или доказательства.

Короче, логические «почему» прямо относятся «неважно к чему», так как они охватывают все «почему», принадлежащие к определению и к обоснованиям. Вот единственные вопросы, которые у Дэля могут быть истолкованы как выделяющиеся из этой группы (кроме вопроса «о черном кофе», который мы упоминали).

«Почему [говорите вы — “кот”]? Кошка — это мама кота. Кот — это ребенок кошки... Я хочу написать “папа кошка”»; «Это — горные потоки. — Почему не

реки?»; «Это не кость, а шишка. — Почему? Если бы меня убили, разве она бы лопнула?»; «Это снег? [Вопрос классификации]. — Нет, это скалы. — Тогда почему это белое?»

Последнее из этих «почему» спорное, но это, конечно, сокращенная форма, означающая: «Почему вы говорите, что это скалы, раз это белое?» Тем не менее возможно, что это простое «почему» причинного объяснения. Следовательно, здесь есть всего лишь четыре достоверных «почему» логического обоснования. Их можно узнать по тому, что под самим вопросительным словом можно подразумевать фразу: «Почему утверждаете вы, что...» Это никак невозможно в других категориях вопросов. Короче говоря, *вопросы «почему» логического обоснования ищут основания суждения как такового, а не предмета, к которому относится это суждение.* Стало быть, такие «почему» должны очень редко встречаться до 7—8 лет. Ребенок, который старается для всего найти основание, пренебрегает единственно законным средством обоснования, а именно мнениями и суждениями как таковыми. После 7—8 лет, наоборот, эти вопросы более часты. Один из нас установил возраст (11—12 лет), когда появляется формальное мышление, то есть мышление, относящееся к известным предположениям, которые принимают-ся как таковые, и ограничивающееся только тем, что оно старается установить, правильны ли выводы, извлеченные из этих предположений, но лишь с точки зрения чистого процесса вывода и совершенно не считаясь с реальностью¹¹. Между периодами чистого интеллектуального реализма (до 7—8 лет) и началом

формального мышления должна быть промежуточная стадия, когда дети стараются обосновать свои суждения как таковые, еще не располагая умением ни стать на точку зрения собеседника, ни, следовательно, справиться с формальной дедукцией. Образование «почему» логического обоснования должно соответствовать появлению этой промежуточной стадии.

В заключение надо сказать, что результаты, которые мы только что получили, подтвердили результат нашей работы о «почему» причинного объяснения. У Дэля нет «почему» логического обоснования, как нет и «почему» чистой причинности. Значит, мышление Дэля должно содержать интересы, занимающие промежуточное место между механическим объяснением и объяснением посредством логической дедукции: главное свойство детской предпричинности и состоит в этом отсутствии различения причинной точки зрения от точки зрения логической, которые обе еще смешаны с точкой зрения намерения или психологического мотива.

Наконец здесь небезынтересно будет отметить странное явление, которым подтверждается предположение, что ребенок часто еще смешивает понятия, которые для нас уже совершенно явно различны: Дэль часто употребляет слово «почему» в смысле «потому что», причем для того, чтобы выразить отношение и причины к следствию и следствия к причине. Вот пример, который относится к логическим «потому что» или «почему»: «Вода, падающая с неба, хороша. — *Это почему* [= потому что] *это источник?*» Здесь то же явление, которое мы уже отметили в объяснении ребенка ребенку (§ 5 главы III) и с ко-

торым мы снова встретимся в нашем труде о союзах причинности («Суждение и рассуждение ребенка»). Его можно наблюдать в обыденной жизни, у детей 3—6 лет. Мы наблюдали его, например, у одного маленького грека 5 лет, который очень недурно овладел французским языком, но систематически употреблял слово «почему» вместо слова «потому что», последнее же совершенно отсутствовало в его словаре: «Почему лодка держится на воде? — *Почему* [= потому что] *она легкая*» и т. д. В этом явлении абсолютно ясно наблюдается смешение слов. Но смешение показывает, с каким трудом дается ребенку распознавание отношений, различаемых в языке.

§ 6. Выводы

Из сказанного очевидна сложность «почему» Деля и необходимость разделения их на группы по содержанию благодаря невозможности распознать сразу, к какому типу отношений (объяснение строго причинное, целевое, логическое и т. д.) они принадлежат. Вот как распределяются 360 наших «почему» по группам:

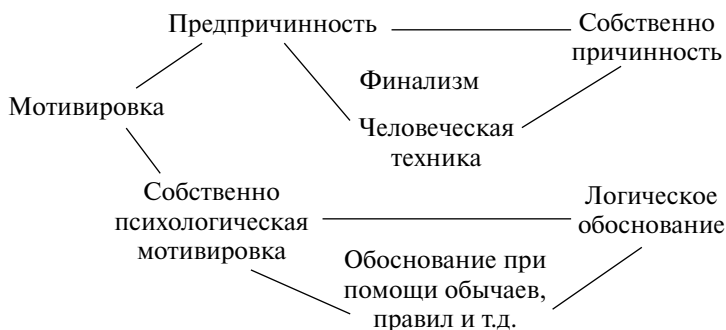
Распределение «почему» по группам		
	Абс. числа	в%
<i>«Почему» причинного объяснения (в широком смысле)</i>		
Предметы неживой природы	26	
Растения	10	
Животные	29	
Человеческое тело	16	

Естественные предметы	81	22
Предметы, сделанные руками человека	22	6
Итого	103	29
<i>«Почему» психологической мотивировки</i>		
В собственном смысле слова	143	
Противоречие	34	
Фабуляция (выдумывание)	6	
Итого	183	50
<i>«Почему» обоснования</i>		
Правила общественные	14	
Правила школьные	55	
Правила	69	19
Обоснование или логическое основание	5	1
Всего	74	21

Следовательно, «почему» мотивировки в общем объеме значительно преобладают. Не указывает ли эта их преобладающая роль на то, что другие типы «почему» исходят из этой группы как из единого центра? Кажется, что это именно так. «Почему» причинного объяснения в действительности связывается с мотивировкой при помощи целой серии антропоморфных «почему», «почему» цели и тех «почему», которые зависят от самой предпричинности. Опять-таки «почему» обоснования связываются с теми «почему», относящимися к общественным обычаям и правилам, которые поняты как подчиняющиеся психологическим мотивам. Что же касается отношений между обеими группами (причинного объяснения и обоснования), то они менее тесны. Понятие о предпричинности предполагает, конечно, некоторое смешение между причинным объяснением и логическим обоснованием, но это смешение возможно лишь благодаря тому,

что оба они еще мало отличаются от психологической мотивировки. Короче, источником «почему» Дэля является мотивирование, отыскивание «намерения», скрывающегося за действиями и за событиями. Из этого источника исходят два течения: одно — образованное из тех «почему», которые стремятся объяснить природу с точки зрения намерения, и другое — образованное из тех «почему», которые относятся к обычаям и к правилам, из них вытекающим. Взаимодействие между «почему» цели и «почему» обоснования, казалось бы, вполне естественно и возможно. Наконец, из «почему» предпричинности исходила бы собственно причинность, а из «почему» обоснования — собственно логическое обоснование. Такова была бы приблизительно генеалогия «почему» Дэля. Постаремся резюмировать ее в таблице:

Генетическая таблица «почему» Дэля



Является ли такая систематизация продуктом индивидуального мышления, иначе говоря, свойственного индивиду особого типа, или она составляет общую черту мышления ребенка до 7—8 лет?

На вопрос ответят другие научные исследования. То, что мы знаем из других исследований, заставляет нас думать, что мы имеем дело с общезначимой схемой, но в настоящий момент мы воспользуемся этим предположением только как рабочей гипотезой.

II. ВОПРОСЫ, НЕ ОБЛЕЧЕННЫЕ В ФОРМУ «ПОЧЕМУ»

Приступим теперь к проблеме вопросов Дэля во всем ее объеме. «Почему» служили нам введением. И верно: они составляют резко ограниченную, отчасти однородную группу, которая позволила нам установить схему классификации. Теперь наступил момент для проверки этой схемы и пополнения ее теми сведениями, которые нам могут дать другие вопросы Дэля.

§ 7. Классификация вопросов Дэля, не облеченных в форму «почему»

Здесь еще менее, чем раньше, возможно классифицировать вопросы Дэля просто по тем предметам, на которые направляется любопытство ребенка. Действительно, один и тот же предмет, например физическое явление, может послужить поводом к вопросам, значительно отличающимся один от другого: «Когда это произошло?», «Как?», «Правда ли?», «Что это такое?» и т. д. Поэтому нам надо воспользоваться смешанной классификацией. Эта классификация частью совпадает с той, которую мы приняли для «почему», но, конечно, также и отличается от нее. Здесь впол-

не уместно вспомнить о том, что каждому «почему» может соответствовать вопрос в другой форме, выражающий тот же смысл, но что соответствие это неполное.

Первая группа образована из *вопросов причинного объяснения*. Эти слова взяты точно в том же смысле, что и ранее. Вот примеры: «*Что заставляет его двигаться*» [говоря о шаре, катящемся на покатой террасе]?»; «*Что заставляет течь озеро?*»; «*Чтобы сделать резинки, нужен ли огонь?*» Вероятно, надо к этой группе приобщить и следующий вопрос: «*Для чего она [борзая] служит?*», принимая во внимание большую связь, имеющуюся у ребенка между причинностью, связанной с целью, и причинным объяснением. Некоторые из этих вопросов точно соответствуют «почему», другие становятся на различные точки зрения, но всегда относящиеся к причинному, предпричинному объяснениям или объяснению по цели.

Вторая группа, тоже очень важная и появляющаяся позже предыдущей (по крайней мере в том, что касается вопросов места), состоит из, как мы их будем называть, «*вопросов действительности и истории*». Они относятся не к объяснению какого-либо факта или события, но к ним самим или к обстоятельствам места и времени их появления, независимо от объяснения; не «какова причина события *X*», а «произошло ли» либо «произойдет ли», или «когда произошло» либо «произойдет», или «где произошло событие *X*» и т. д. Эта категория вопросов, очевидно, не соответствует «почему», так как последние относятся к причине или мотиву фактов и событий и никогда не просто к их истории или существованию. Примеры: «*Находит ли*

она [рыба] *пищу?*»; «*Бывает ли это когда-нибудь* [люди режут детей]?»; «*Через сколько времени Рождество?*»; «*в Швейцарии ли Шафгауз?*» Как видно из изложенного, в такого рода вопросах возможно большое разнообразие объекта: история, время, место, самое существование, но основная функция целого видна ясно. Вот критерий, которым следует пользоваться для того, чтобы распознать, из этой ли категории данный вопрос или нет: всякий раз, когда вопрос относится к предмету, факту или событию (исключая человека и человеческое действие) и ребенок не спрашивает ни о причине, ни о классе, ни о названии этого предмета, факта или события, вопрос принадлежит к настоящей категории.

Третья группа отличается по форме от двух предыдущих и, вероятно, составляет их общий источник — это вопросы о действиях личностей и о самих лицах, абстракции, сделанные от их имени и на основании общественных или школьных правил. Следовательно, и это *вопросы, относящиеся к человеческим действиям и намерениям*. На первый взгляд кажется, что эту группу можно подразделить на две подгруппы: одну — содержащую вопросы о причине действий и соответствующую «почему» мотивировки, другую — содержащую вопросы о самих действиях, независимо от их причины, и соответствующую последней группе (вопросы действительности и истории). Но на практике возможны всякие переходы между этими двумя точками зрения, и их нельзя резко разделить. В то же время полезно классифицировать все, что относится к человеческим действиям, и таким образом отделить данные вопросы от вопросов предшествующей

группы. Вот примеры: *«Хотели бы вы быть здесь сегодня утром? — Да. — Потому что плохая погода?»*; *«Вы придете? — Может быть»*; *«Могу ли я съесть эту грушу?»*; *«Что вы больше хотели бы иметь: некрасивое лицо или красивое лицо?»* Ясно, что первый из вопросов совершенно аналогичен «почему» мотивировки, остальные же удаляются от психологического объяснения и приближаются к вопросам факта; идеи причинности в них ни в какой степени не чувствуются. Тем не менее эта группа достаточно однородна.

Четвертая группа соответствует некоторым «почему» обоснования: это все вопросы, *относящиеся к правилам и обычаям*: *«Как пишется (имя)?»* и т. п.

Можно также различать категорию вопросов о счете, но количество их очень ограничено. Форма их, например, такова: *«9 и 9 — это будет сколько?»*

Наконец, существует целая группа *вопросов классификации и оценки*, которые относятся к предметам, классам, сравнениям и ценности предметов. Мы относим в эту группу вопросы, заключающие в себе суждения о ценности, так как между классом (*«Большое ли это?»*) и оценкой (*«Красиво ли это?»*) есть много промежутков. Вот примеры: *«Это пчела?»*; *«Разве это горы?»*; *«Что это за шарик с единицей [в нотах]?»*; *«Что это такое — чашка?»*; *«Это красиво, не правда ли?»* и т. д. Данная группа вопросов, в свою очередь, вызывает целый ряд других вопросов о границах. Иногда, например, бывает трудно решить, отнести ли вопрос к настоящей группе или к вопросам действительности или истории, хотя в принципе критерий точен. Но и между правилами, относящимися к названию

вещей, и классификацией есть также много переходов, которые иногда делают трудным отличие настоящей группы от предыдущей. Тем не менее в основных чертах эти группы вполне соответствуют различаемым и существенным функциям понимания, и мы увидим в деталях, что вполне возможно найти для каждой из них устойчивые критерии.

§ 8. Вопросы причинного объяснения

Попробуем на основании анализа имеющихся у нас вопросов проверить результаты, полученные от изучения соответствующих «почему»: артифициализм (*artificialisme*) и финализм (*finalisme*) вопросов, относящихся к предметам природы, отсутствие связей чистой причинности и т. д.

Среди вопросов о предметах неживой природы кажутся наименее двусмысленными следующие:

(Дэль видит, как катится шар по наклонной террасе):

«Что заставляет его двигаться? — Это потому, что земля не плоская; она наклонная, и он катится вниз».

(Минуту спустя о шаре, катящемся по направлению к воспитательнице В.): *«Он знает, что вы там?»* (Несколько секунд спустя): *«Это наклонно — не правда ли?»* (Последний вопрос нужно было бы отнести к вопросам действительности, если бы не был ясно виден его причинный смысл.)

«Кто заставляет Рону так быстро двигаться?»; «Но что заставляет течь озеро?»; « [Несколько месяцев спустя:] Смешно, земля [здесь] такая плоская, и как это [вода] может стекать?»

«Как из этого строят такой [источник]?»; «Разве для того, чтобы сделать источник, нужна лопата?»; «Но как это дождь — он делается на небе? Существуют ли трубы и горные потоки, которые текут?»; « [После объяснения:] Когда она отклеивается? Тогда, когда она падает, — это дождь?»; «Затем она [река] становится ледником?»; «Но он [ледник] тает — вдруг его не будет видно?»; «Тогда часто падают облака [на горы]?»

« [Говоря о магните:] Мне бы очень хотелось знать, как это делается?»; «Вы видите, это его [ключ] притягивает. Что заставляет его двигаться вперед?»

«Но как он делает снег, когда, вместо того чтобы таять, он остается приплюснутым?»

Из приведенного видно, что единственные вопросы причинности в собственном смысле слова это те, которые относятся к явлениям, объясненным Дэлэу при помощи механики (роль спуска и т. д.). Дэлэ объяснял себе эти явления совсем иначе, как это показывают вопросы, заданные им до объяснения. Кроме того, два последних вопроса можно сблизить с механической причинностью, но со следующими оговорками. Прежде всего заметна вербальная форма «делать» («как он делает» и т. д.), которая часто поражала психологов. Бюлер, например, отметил частое употребление глагола *«machen»* в разговоре о вещах; отсюда он заключает, что ребенок придает предметам антропоморфную активность¹². Но это явление может быть просто остатком от предшествующих стадий, так как словесные формы развиваются медленнее, чем понимание. Большого внимания заслуживает то, что в обо-

их случаях (вопросы о магните и о снеге) ребенок ищет объяснение не в механической связи, а во внутренней (по отношению к предмету) силе. Хотя Дэль и говорит, что магнит притягивает ключ, но это его не удовлетворяет. Точно так же, вероятно, есть скрытая идея силы в факте, что снег не тает. Если данные объяснения причинны, то эта причинность, скажем мы, более динамического, чем механического, порядка (через неопределенную связь).

Такой динамизм поразительно ярко выступает в вопросе о шаре: «Он знает, что вы там?» Гипотеза-минимум, так сказать, что это вопрос, вызванный склонностью ребенка к выдумыванию, к фантазированию (фабуляции). Дэль одушевил шар ради игры, как в игре он одушевил бы камешек, кусочек дерева. Но словом «фабуляция» далеко не все сказано: ибо ребенок мог бы ведь сделать что-либо другое, а не выдумывать. Отсюда гипотеза-максимум: не приписывает ли Дэль шару силу живого существа? Любопытный вопрос Дэля о мертвых листьях нам сейчас покажет, что жизнь и произвольное движение для Дэля еще смешаны¹³. В связи с этим нет ничего удивительного в том, что такая проблема ставится и по отношению к шару, «причины» движения которого Дэль не понимает. Даже если бы он выдумал все то, что касается шара, самый факт постановки вопроса в этой форме и с серьезным видом является признаком отсутствия интереса к механической причинности и того, что ребенок не удовлетворяется механической причинностью. Подобный факт обнаруживает самые корни предпричинного объяснения: двигающая причина и мотив смешаны ребенком, потому что явления оду-

шевлены жизнью или динамизмом, который идет от жизни.

Другие вопросы приписывают людям и богам умение делать источники, дождь и т. п. при помощи тех же способов, которыми пользуются люди. Представляет ли эта искусственность («артифициализм», как называет это явление Брюнsvик), по своему происхождению, явление более раннее или более позднее по отношению к предыдущему типу предпричинности? Мы не намерены здесь решать этот вопрос, он вне нашей темы. Достаточно отметить, что Дэль вообще не старается точно определить, кто *создатель* того или иного явления окружающего мира (за исключением источников и Роны). Следовательно, надо истолковывать большинство вопросов «почему» как отыскивающих намерения в явлениях, причем эти намерения не приписываются определенному существу. Отсюда и предпричинное объяснение, смешивающее мотив и механическую причину. С этой точки зрения чистое одухотворение (анимизм) предшествует искусственности как у ребенка, так и у рода.

Короче, эти вопросы о предметах неживой природы (из которых лишь очень немногие могут быть истолкованы как собственно причинные) дополняют и подтверждают нашу гипотезу о предпричинности и роднят это понятие с хорошо известным анимизмом маленьких детей. Несомненно, скажут, что мы слишком быстро проходим мимо этих связей и мимо различных типов детских объяснений и что эти связи и типы требуют более глубокого анализа и сравнения с материалами других источников, но повторяем:

нашей целью здесь является не анализ причинности у ребенка, а изучение детской логики; а в этом аспекте нам достаточно знать, что логическое включение и физическая причинность здесь еще не отличаются от простой мотивировки, откуда и происходит понятие о «предпричинности».

Детская концепция, согласно которойдвигающиеся предметы наделены собственной активностью, делает особенно важными вопросы Дэля о жизни и смерти. Вспомним результат, к которому нас привело изучение «почему» Дэля, относящихся к животным и растениям. Поскольку для ребенка случайности не существует и все явления кажутся установленными согласно известному порядку, то жизнь ему представляется нормальным явлением, и в ней нет ничего удивительного до тех пор, пока ребенок не осознает разницы между жизнью и смертью. С этого момента смерть вызывает особое любопытство ребенка именно потому, что если за каждым явлением скрывается мотив, то смерть требует особого объяснения.

Следовательно, ребенок будет искать критерий для различения жизни и смерти; эти поиски приводят его к подстановке в части предпричинного объяснения и к отысканию мотивов причинного объяснения и даже иногда к осознанию случайного. Вот примеры:

«Они умерли [листья]? — Да. — Но они же движутся вместе с ветром»; «Он [листок, который Дэль только что отрезал] еще живет сейчас?.. [Он кладет его снова на ветку] А теперь он живет?»; «А если по-

ложить его в воду? — Он проживет дольше. — Еще один день, а потом? — Он засохнет. — Он умрет? — Да. — Бедный листочек!»; «Если это [листок] посадить в кровь, он умрет [тоже]?»

«Посадили ли это [дерево] или это само растет?»; «Кто заставляет летом расти цветы?»; «Папа мне сказал, что глициния растет два сезона — весну и лето. Тогда она растет два раза?»

В первом из этих вопросов видно смешение понятий движения и жизни — смешение, которое является, однако, основой для понимания предпричинности, так как оно позволяет нам увидеть, что ребенок всякое движение истолковывает как жизнь. Вследствие этого упоминание о какой-либо причине движения равносильно упоминанию о причине жизни, то есть если не о намеренности, то по крайней мере произвольности. Поэтому понятно, как в противовес такому пониманию жизни зарождается любопытство к смерти, поскольку смерть препятствует привычке детей мыслить, и, наконец, любопытство к жизни (последние вопросы), поскольку жизнь может быть разрушена смертью.

Вопросы о животных свидетельствуют о той же озабоченности, а также о намерениях и возможностях каждого:

«Если ударить его [голубя] в этот кончик крыла — он умрет?»; «Она [гусеница] знает, что она должна умереть, чтобы стать бабочкой?» (ср.: «Она не знает, что она должна очень скоро умереть?») и т. д.

« [Олени тащат сани:] Эти животные — существа,

которые слышат, что им говорят?»; [Через минуту:] «Как ведут лошадей?»; «Для чего служит борзая собака?» и т. д.

Человеческое тело побуждает к ряду аналогичных вопросов:

«Разве умирают [оттого, что съедают каштаны]?»; «Если вдохнуть яд — умирают?» и т. д.; «Как, кто делает точки [веснушки на руках]?»

Нет необходимости множить примеры: из всех этих вопросов очевидно, насколько порядок причинности, предполагаемый ребенком, маломеханичен и насколько он антропоморфен или включает идею цели.

Наконец, здесь следует поместить группу вопросов по отношению к вещам, сделанным руками человека, то есть к продуктам производства, группу, аналогичную группе соответствующих «почему».

«Для чего служат рельсы?»; «Та машина [просеивающая песок] не служит ли для этой [для журавля]?»; «Если у меня есть лодка, если ее намочить, и когда ее положить на солнце — она снова склеится?»; «Если выстрелить из пушки в фейерверк... граната пройдет через огонь и это разорвется, не правда ли?»

В заключение надо сказать, что материал этого параграфа позволяет проверить гипотезы, допущенные в отношении «почему» причинного объяснения, в частности в том, что касается редкого употребления чисто причинных вопросов.

§ 9. Вопросы, касающиеся действительности и истории

Вопросы этой категории, согласно принятому определению, относятся только к фактам и событиям, но не к их причине и не к их структуре в отношении причинности. На практике этот критерий не так прост, существует много переходов между предшествующей группой вопросов и данной. Впрочем, в этом нет ничего удивительного, потому что понятие о действительности создается лишь благодаря отношениям причинности, которые соединяют факты. Тем не менее, так как нам нужна устойчивая классификация, которая должна быть принята всеми, нам необходимо принять определенный, хотя и несколько произвольный, критерий.

Когда заданный вопрос допускает причинный ответ, начинающийся с причинного «потому что» или состоящий в том, что говорят: «Бог это сделал» или «человек это сделал» и т. д., то этот вопрос, несомненно, причинный. Но мы отнесли к группе вопросов причинного объяснения и такие вопросы, как: «Если вдохнуть яд, то умирают?» или: «Шар знает, что вы там?», которые, казалось бы, относятся к вопросам о фактах. В данном случае критерий более тонкий. Эти вопросы, конечно, соприкасаются с причинностью, потому что они, в сущности, спрашивают: заставляет ли яд умирать или нет; катится ли шар в известном направлении потому, что он действует сознательно, или по другой причине и т. д. Наоборот, чисто фактический вопрос (например, такой: «Есть ли также и маленькие рыбки у берега?») не представляет

никакого поиска, не устанавливает никакого причинного отношения. Итак, за неимением лучших мы принимаем следующие условия: когда отношение между терминами, к которым относится вопрос, предполагает движение, действие или намерение, то вопрос причинен; если же отношение лишь статическое (существование, описание или место) или просто временное, то вопрос не причинен.

Установить, насколько эти произвольно установленные различия полезны, может только практика. Если предположить, что мы, например, найдем закон развития, который можно было бы применить к нескольким детям различного возраста, или что будет найден способ распознавать различные типы детей, которые задают вопросы, то стоит сохранить эту схему; а если нет, то пусть ее постигнет судьба классификаций старых грамматиков и логиков! Для проблем, интересующих нас здесь и являющихся проблемами общей, а не индивидуальной психологии, настоящая схема не имеет, по существу, никакого значения.

Кроме того, следует отнести вопросы действительности и истории в различные категории, из которых лишь первая трудно отличима от вопросов причинного объяснения. Это категория вопросов о фактах или событиях:

«Разве оно [болото] очень глубокое?»; «Я вижу себя в ваших глазах. А вы?»; «Есть ли также и маленькие рыбки у берега?»; «Это доходит до неба [ракеты]?» (Можно отнести этот вопрос к вопросу о месте); «[Тучи] значительно выше, чем наша крыша? — Да. — Я не могу этому поверить!»; «Что там [в коробке]?»;

«Есть ли киты [в озере]?»; « [Перед географической картой, глядя на озеро Зуг, которое Дэль принимает за дырку:] *Разве есть дырки?*»; «Ее [улитки] *рога наружу?*»; «Есть ли мухи голубые и зеленые?» и т. д.

К первой группе примыкает через ряд переходов вторая категория, специально относящаяся к месту:

«Где они причаливают — большие лодки?»; «Где Германская Швейцария?»; «Где Сен-Бернар?»; «Значит, Церматт не в Швейцарии?» и т. д.

Третья категория состоит из вопросов, касающихся времени:

«Через сколько времени Рождество?»; «Разве мои именины будут в понедельник? Мне кажется, что в понедельник. Правда ли это? — Не знаю. — Я думал, что взрослые могли бы об этом подумать». (Надо отметить, что «думать» о чем-нибудь здесь смешивается с «знать», как это обычно наблюдается у ребенка.)

Четвертая группа составлена из вопросов о модальности, то есть из вопросов, относящихся не к фактам или событиям, а к степени их реальности. Конечно, есть много оттенков между этой и предыдущей группами, но небезыntenесно выделить ее отдельно:

«Существуют ли они [люди, режущие детей]?»; «Правда ли [что это яд]?»; «Это не выдумка?» и т. д. Можно присоединить к этим вопросам о модальности

и такое заявление, услышанное из уст Дэля, которое, разумеется, является выдумкой, но тем не менее все же достойно внимания *«Жан [друг] не существует, потому что я его не люблю!»*

Наконец, здесь можно поместить всю группу вопросов, являющихся продуктом воображения и выдумки и относящихся к фактам и событиям, которые, как Дэль это хорошо знает, неверны:

«Она сгорела теперь — эта маленькая девочка?»;
«Он много ел — этот месье Ж.?»; *«Волны на озере злые?»* (Сочинительство ли это со стороны Дэля или он хочет спросить, не опасны ли они?)

Таковы пять категорий, на которые можно разделить вопросы действительности и истории у Дэля. Как таковые и эти вопросы не сообщают нам ни о чем таком, чего бы мы уже не знали.

Но интерес вопросов действительности состоит в том, что они позволяют нам частично анализировать природу детских ассумпций (assumptions). Известно, что Мейнонг назвал ассумпциями предложения, принимаемые при построении рассуждений на веру. По своему происхождению ассумпции, говорит Мейнонг, это — «если» в играх детей, утверждение, на котором ребенок любит строить свои якобы выводы.

Итак, по поводу этих ассумпций ставится большая проблема: какова степень реальности, которую допускает для них ребенок?

Взрослый имеет в своем распоряжении два вида ассумпций: физическую и логическую. Физическая ассумпция принимает факт как таковой и устанавливает отношение от факта к факту. Например: «Если бы солнце скрылось, то его больше не было бы видно» означает, что между достоверным фактом (исчезновение солнца) и другим фактом (ночь) есть причинное отношение. Логическая ассумпция, напротив, просто принимает суждение как таковое и выводит из него другое суждение: «Если вы называете птицами всех позвоночных, имеющих крылья, то летучая мышь тоже птица». Здесь отношение не между двумя фактами, а между двумя суждениями.

Итак, из всех ассумпций Дэля ни одна не является логической. Мы уже видели ассумпцию в вопросах причинного объяснения (*«Если вдохнешь яд, то умрешь»*). Другие относятся к психологической мотивировке (*«Огорчило бы вашу маму, если бы ей сообщили по телефону, что вы умерли?»* — Да, она пришла бы искать тебя [и т. д.]. — *А если бы я ушел?* — Она заявила бы в полицию. — *А если бы полиция меня не нашла?»* и т. д.). Другие объяснения — общественного характера (*«Жандармы запрещают [валиться на улице]»* — Да. — *А если бы я был судьей, тогда я мог бы?»*). Большинству из этих вопросов действительности или истории ребенок придает вид реальности как бы только для того, чтобы посмотреть, что произойдет при том или ином условии. Это «опыты, чтобы видеть», это деятельность воображения, говорит Болдуин, задача которого освободить ум от предметов и позволить ему построить мир отвлеченных образов. Например:

«Если бы я был ангелом, имел бы крылья и полетел на елку, то видел бы я белок или они исчезли бы?»

«Если бы дерево выросло посреди озера, что бы оно делало? — Но ведь его нет. — Я хорошо знаю, что его нет, но если бы?»; *«Ну, а если бы это один раз оставилось [ход времен года]?»*

«Если бы я свел вместе дракона и медведя, кто бы победил?.. А если бы я свел ребенка и дракона?»

Итак, видно, что все эти ассумпции — физические; это «умственные опыты», как говорят Мах и Риньяно. Следовательно, здесь мы находим подтверждение нашего положения, что ребенок до 7—8 лет не любит пользоваться логическими отношениями. Но есть также и нечто большее. Детские ассумпции свидетельствуют о смешении логического и реально существующего порядка точно так же, как мы это наблюдали в предпричинности, где логическое включение смешивается с причинным объяснением. Иначе говоря, ребенок воспринимает реальный мир более логичным, чем он есть в реальности, благодаря понятию предпричинности. Вследствие этого он думает, что возможно все связать и все предвидеть, и те ассумпции, которые он допускает, имеют, как ему кажется, значение дедукции и обогащают его, что недоступно для нас с нашей взрослой логикой.

Самая яркая черта, характерная для детских ассумпций, состоит в том, что нам они не позволяют сделать никакого определенного вывода, между тем как для детей это оказывается вполне возможным. «Если бы я был ангелом», «если бы я свел дракона и медведя» и т. д., то что произошло бы — не знаешь.

Дэлю же, наоборот, хотелось бы это знать, и он считает возможным иметь суждение там, где мы считаем такое невозможным из-за отсутствия данных. Все в природе кажется ему построенным с известным намерением и в известной связанности, и ему кажется вполне естественным отвечать на все «если». Вероятно, в результате этого структура ассумпции аналогична структуре предпричинности: смешение причинного и физического (реального) порядка и порядка логического, или человеческого (мотивировка).

Что касается действительности, то она, как мы видели, деформируется для Дэля в соответствии с его желаниями (*«Жан не существует, потому что я его не люблю»*). Следовательно, ассумпции ребенка относятся к менее точно ограниченной действительности, чем наша, непрерывно выходя из плоскости наблюдения и возвращаясь назад.

В этом отношении действительность для ребенка одновременно и более произвольна, и более урегулирована, чем для нас. Она более произвольна, потому что нет ничего невозможного и ничто не подчиняется законам причинности. Но при этом ребенок всегда находит достаточные мотивы для обоснования тех самых фантастических происшествий, в реальность которых он верит, поэтому-то, по его мнению, всегда и все можно объяснить. Дети, как и первобытные люди, совершенно произвольно допускают существование намерений там, где их нет, но никогда не допускают случайности; значит, их действительность более урегулирована.

В итоге понятие о возможном у ребенка гораздо более смутно, чем у взрослого. У взрослого возможное

представляет, с одной точки зрения, простую ступень реальности (физическая возможность), а с другой — логическое единство, построенное на принятом «на веру» положении, именно ассумпции (гипотезы, к которым относится логическая дедукция).

В плоскости возможного, или гипотез, взрослый, поскольку он умеет пользоваться правилами логической дедукции, не будет себя обманывать относительно возможности построения таким путем действительности, так как он помнит о том, что мир гипотез — мир, подчиненный миру наблюдений.

У ребенка, напротив, нет логических ассумпций. Вследствие этого мир возможного, или мир гипотез, не является миром низшим по отношению к существующему миру, простой степенью реальности, степенью бытия. Это мир специальный, аналогичный миру игры. Действительность пронизана мотивами и намерениями, и возможное есть мир, где эти намерения обнажаются, мир, где можно с ними играть без препятствий и без контроля. Отсюда и появляется та связь, которую мы только что наблюдали: «Если...», «да, но если...» и т. д. Возможное, следовательно, не есть низшая ступень бытия — это особый мир, обладающий той же степенью реальности, как и «настоящий» мир, и ассумпция не отличается от простой индукции, основанной на реальном мире.

В то же время — и это последний пункт, на котором здесь надо остановиться, — дедукция у Дэля, как и у детей того же возраста, не является чистой (формальной дедукцией) и находится под влиянием интеллектуального реализма. То, что дедукция может ограничиться у взрослых связыванием суждений с сужде-

ниями, — это результат признания законной силы за дедукциями, основанными на логических ассумпциях (это происходит при всяком доказательстве). Для того чтобы доказать суждение, уже упомянутое выше («Если бы солнце зашло, ничего не было бы видно»), прибегают к логическим ассумпциям и дедукциям следующего рода: «Если вы полагаете, что день не зависит от солнца, то вы должны полагать, что день должен быть и после захода солнца, потому что... » и т. д. Дэль же, напротив, никогда не старается доказывать. Он не создает логических ассумпций, чтобы узнать, что из них выйдет, — он прямо рассуждает об объекте, построенном его воображением и принятом им за реально существующий.

В заключение скажем, что вопросы о действительности подтверждают то, что мы узнали в вопросах «причинного объяснения». Мы непрерывно убеждаемся в том, что ребенок всюду остается верным интеллектуальному реализму, то есть в том, что он слишком реалист, чтобы быть логиком, и слишком интеллектуалист, чтобы быть чистым наблюдателем. Мир физический и мир мысли еще составляют для него неразличимый комплекс, причинность и мотивировка еще смешаны. У взрослого, за исключением, конечно, метафизика или наивного реалиста, соотношение фактов и идей также образует одно целое в том смысле, что логика и действительность составляют два неразрывно связанных ряда. Но взрослый уже достаточно, так сказать, отделился от своего «Я» и своих идей и может быть объективным наблюдателем; он достаточно отделился от вещей и уже научился рассуждать, исходя из допущений (ассумпций) или гипотез.

тез, взятых как таковые. В этом отношении его мысль, вдвойне освобожденная, вдвое легче приспособляется. У ребенка, наоборот, мысль оттесняет наблюдения и наблюдения оттесняют мысль, откуда и происходит равное и соотносительное незнание и реальности, и логики.

§ 10. Вопросы о человеческих действиях и вопросы о правилах

Вопросы о человеческих действиях, как и соответствующие «почему», относятся то к психологическому объяснению в собственном смысле, то к мгновенным действиям. Вот примеры:

«Кого вы больше всего любите — меня или маму? — Тебя. — Так не говорят, это немного невежливо»; «Все любят маленького Иисуса? — Да. — А вы? — Да. — А было бы гадко, если бы его наказали?»; «Вам было бы немножко страшно [влезть на дерево]?» и т. д.

И вся серия вопросов такой формы *«Как вы думаете, прыгну ли я?»*; *«Взрослые тоже делают ошибку? Разве взрослые люди не могли бы об этом подумать?»* (уже цитировалось по поводу вопроса о времени) и т. д.

В этих вопросах интересным для нас является убеждение детей во всеведении взрослых. Этот факт немаловажен для идеи антропоморфизма, которую ребенок вносит в свое отношение к природе. Если взрослый все знает и может, если захочет, дать на все

ответ, то это потому, что все в природе гармонично, урегулировано и для всего есть свое основание. Прогрессирующий скептицизм ребенка в отношении мысли взрослого является вследствие этого очень важным: он влечет за собою мысль о данном как таковом и идею случайности. Итак, вопросы, подобные тем, которые мы здесь записали, должны тщательно отмечаться для того, чтобы можно было дать себе отчет о времени, когда у ребенка пробуждается скептицизм. В то время, когда эти вопросы задавались Дэлем, вера во взрослого была еще велика. К концу года (7 л. 2 м.) этой веры уже не было: *«Если папа не может всего знать, то я тоже не могу»*.

Что касается вопроса о правах и правилах, то они представляют вместе с предыдущими целый ряд переходов, но интересно их отделить одни от других, во-первых, потому, что они соответствуют особой группе «почему», а затем и по той причине, что вопросы о правилах представляют, со своей стороны, переход к вопросам классификации в собственном смысле, составляющим очень значительную группу. Тем не менее необходимость объединения «вопросов о правилах» в особую категорию можно и оспаривать.

Исходя из нашей точки зрения, эти вопросы являются простыми психологическими вопросами, но относящимися к общественным обычаям: *«Дамы всегда начинают устраивать игры, устраивать приемы — не правда ли?»* и т. д., но непосредственно следует переход к школьным правилам: *«Кто запретил [ставить “к” в слове “quatre”]»? Это месье из Парижа?»*

Потом идет серия вопросов о правилах как таковых: *«Как пишется [имя]?»*; *«Ставится ли accent aigu?»*;

«Правильно ли это?» и т. д. Эти вопросы не представляют собой ничего нового, и мы просто показали их для сопоставления с соответствующими «почему».

§ 11. Вопросы о классификации и счете

Каким образом от интереса к правилу, к «так делают» или «должны», переходят к логическому интересу, к отысканию причины, заставляющей принять или отвергнуть то или иное суждение? Мы видели, что первые логические «почему», появившиеся у Дэля, связываются с определением и благодаря этому кажутся происходящими от тех «почему» правил, которые относятся к речи. Следующие вопросы подтверждают именно это происхождение.

Ведь промежуточную категорию между вопросами о правилах и вопросами о классификации, которые, вероятно, являются как бы их общим стволом, составляют вопросы, касающиеся названий. Это — или простое объяснение значения незнакомого слова, или этиологический анализ:

«Конец года — что это значит?»; «Нос к носу — что это значит?»; «Что это такое — слуховое окно?»; «Что это такое — Рудольф?»; «Как называют реки, текущие между горами?».

«Кол... [читает] — это колет?»; «Что это значит — “втор” [начало слова “вторник”]?»

Ясно виден постепенный переход от этих вопросов о названиях к вопросам классификации.

Вопросы классификации — это те, с помощью которых о новых предметах уже спрашивают, не «как это

называется?», а «что это такое?», в чем видны попытки дать определение предмету, название которого уже известно:

*«Что это такое? Лужа?»; «Что это такое? Майский жук?»
«Что такое чашка?»; «Что такое скатерть?»; «Что та-
кое убежище?» и т. д. (название как таковое уже из-
вестно).*

Следить за генеалогией этих вопросов легко. По замечанию Сюлли и Компейре, дети думают, что все предметы обладают изначальным и неизменным наименованием, которое составляет в некотором роде их сущность¹⁵. Когда маленькие дети спрашивают о неизвестном предмете: «Что это такое?» — то они хотят узнать его название, и это слово — наименование — служит им не только символом, но и определением и даже объяснением.

Итак, первый по времени среди вопросов о правилах и классификации — вопрос о названии. Но так как он является одновременно нормативным и классифицирующим, то понятно, каким путем от него происходят такие различные вопросы, как вопросы о правилах, классификации и, наконец, «логического основания». Здесь ясно видны все этапы перехода от номинального реализма к реализму интеллектуальному и от этого последнего к логическому обоснованию.

К классификации следует также отнести вопросы оценки (суждения о ценности): *«Это красиво?»; «Это неверно?»; «Нехорошо?»* и т. д.

Напротив, надо поместить в стороне вопросы счета, которые у Дэля встречаются в минимальном ко-

личестве, вследствие ли возраста, индивидуальных ли особенностей данного ребенка: «*Мой папа мне сказал, что 1000 — это 10 раз по 100? — Да. — А чтобы было 10 000? — 10 раз по 1000. — А что бы было 100 000?*»

III. ВЫВОДЫ

Нам остается рассмотреть некоторые общие результаты, полученные от анализа вопросов Дэля, с точки зрения статистической, с точки зрения возраста и с точки зрения детской психологии вообще.

§ 12. Статистические результаты

Для того чтобы сравнить между собою вопросы Дэля в аспекте их устойчивости и отношения к возрасту, мы выделили три группы по 250 последовательных вопросов, включая туда, конечно, и «почему». Эти вопросы: от 201 до 450 (с сентября по 3 ноября 1921 г.), от 481 до 730 (с 3 по 24 марта 1922 г.) и от 744 до 993 (с 3 по 23 июня 1922 г.). Получилась следующая таблица:

<i>I. Вопросы причинного объяснения:</i>	I	II	III
Предметы неживой природы	13	16	8
Растения	6	3	3
Животные	14	5	17
Человеческое тело	8	3	3
Явления природы	(41)	(27)	(31)
Предметы, сделанные руками человека	14	5	17
Итого	(55)	(32)	(48)

<i>II. Вопросы действительности и истории:</i>			
Факты и события	24	19	50
Место	2	8	9
Время	1	10	7
Модальность	3	1	1
Выдуманные события	26	8	1
Итого	(56)	(46)	(68)
Итого вопросов объяснения действительности	(111)	(78)	(116)
<i>III. Вопросы о действиях и намерениях</i>	(68)	(97)	(71)
<i>IV. Вопросы о правилах:</i>			
Общественные правила	6	3	0
Школьные правила	17	9	14
Итого	(23)	(12)	(14)
Итого вопросов о действиях и правилах	(91)	(109)	(85)
<i>V. Вопросы классификации:</i>			
Название	18	3	19
Логическая причина	2	1	3
Классификация	25	52	23
Итого	(45)	(56)	(45)
<i>VI. Вопросы счета</i>	3	7	4
Итого вопросов классификации счета	(48)	(63)	(49)
Всего	250	250	250

С точки зрения словесной формы по тем же трем сериям получены следующие результаты:

	Простые вопросы	Почему?	Каким образом?	Разве?	Что это?	Кто это?	Кто?	Где?	Когда?	Сколько?
I	95	91	7	28	27	-	-	-	3	-
II	122	53	13	18	21	5	4	7	3	6
III	143	41	8	21	29	-	1	-	-	4
Итого	360	185	28	67	77	5	5	7	6	10

Похоже на то, что можно сделать некоторые выводы из этих таблиц, данные которых, как сказано, относятся к десятимесячному временному интервалу, причем каждая серия отделена от другой сроком в два месяца.

Прежде всего отмечается относительное постоянство трех больших групп вопросов: первая, состоящая из вопросов причинного объяснения действительности (111, 78, 116), вторая — из вопросов, относящихся к человеческим действиям и правилам (91, 109, 85), и третья — из вопросов классификации и счета (48, 63, 49). Это постоянство окажется довольно интересным, если оно будет подтверждено последующими исследованиями. Быть может, в развитии вопросов обнаружится закон, аналогичный законам развития речи: ведь известно, что словарь, значительно обогащаясь с возрастом, тем не менее всегда подчиняется твердым законам, регулирующим пропорции слов различных категорий. Постоянство наших больших групп сохраняется на протяжении десяти месяцев, несмотря на очень ясные колебания внутри каждой группы.

Прежде всего самым ясным колебанием является уменьшение вопросов с союзом «почему» и относительный рост простых вопросов: 91, 53 и 41 и 95, 122 и 143. Без сомнения, этот факт надо поставить в связь с уменьшением числа вопросов причинного объяснения сравнительно с вопросами действительности и истории, которые имеют тенденцию к увеличению. Наконец, последний факт, который как будто бы противоречит первым двум: вопросы «почему», хотя и уменьшающиеся относительно (это, конечно, не значит, что они абсолютно уменьшаются), принимают все более и более причинный смысл в широком значении слова. Для установления этого факта мы из общей массы собранных вопросов взяли между 200 и 1125 вопросами три отрезка, состоящие из 60 последовательных «почему». И вот что мы получили:

	I	II	III
«Почему» причинного объяснения	15	21	30
«Почему» мотивировки	28	27	25
«Почему» обоснования	17	12	5

Конечно, все эти данные могут быть отнесены на счет изменения личных интересов Дэля и на счет особенностей того года, когда мы делали записи. Поэтому мы и не хотим выводить из этих нескольких данных общих законов. Тем не менее небезынтересно установить, независимы ли эти три рода колебаний один от другого или связаны между собой. Проблема, поставленная таким образом даже только в отношении особых данных Дэля, может привести к кое-каким обобщениям.

Итак, с одной стороны, количество вопросов «почему» уменьшается, с другой — количество вопросов действительности и истории увеличивается сравнительно с вопросами объяснения; и наконец, смысл вопросов «почему» становится все более и более причинным. Правда, при помощи статистики можно доказать все, что угодно, но здесь статистические данные как раз соответствуют тому, что обнаруживают качественный анализ и клинические исследования.

Если к концу наших наблюдений над Дэлем «почему» употребляются реже (по отношению к общему числу вопросов), то это потому, что между 3 и 7 годами вопросы «почему» представляют в некотором роде вопросы на все случаи, вопросы, с помощью которых доискиваются причин даже там, где их нет, даже путем смешения явлений психического и физического порядка. В результате этого естественно, что, когда эти два порядка начинают различаться, когда появляется идея о случайности или «о данном», большое количество вопросов отделяется в дальнейшем от «почему» и принимает форму «каким образом» или простых вопросов, без вопросительного выражения и относящихся столько же к механике явлений, сколько и к их причине. Следовательно, уменьшение «почему» могло бы быть показателем падения предпричинности. Это падение становится очевидным по мере роста простых вопросов, так как они свидетельствуют о стремлении получить дополнительные к простому «почему» сведения.

Увеличение «почему» причинного объяснения по отношению к другим классам «почему» происходит,

вероятно, по той же причине. Именно потому, что предпричинность или, вернее, тенденция для всего находить основание идет на убыль. Дэль меньше заинтересован в «обосновании во что бы то ни стало» тех правил, которые могут обойтись и без этого. А вследствие того, что все вопросы «почему» специализируются, вопросы «почему» объяснения берут верх (это не значит, что «почему» логического обоснования обязательно должны уменьшиться: они ведь появляются лишь после 7—8 лет и по отношению к каждому обоснованию). Конечно, чтобы доказать приведенные положения, надо было бы иметь возможность классифицировать отдельные «почему» предпричинности, строгой причинности и т. д. и выразить результаты в процентных отношениях. Так как эта операция в настоящее время невозможна, то мы вынуждены довольствоваться предположениями, что уменьшение «почему», относящихся к обоснованию правил, является признаком, поддерживающим то положение, что потребность обоснования «во что бы то ни стало» у Дэля уменьшается, и вследствие этого предпричинность уступает потребности в причинных объяснениях более строгого характера.

С этих позиций понятно также увеличение вопросов о действительности и истории по отношению к вопросам объяснения. Можно предполагать, что это увеличение не зависит от произвольной классификации. Если вопросы о фактах и обстоятельствах множатся, то это происходит потому, что ребенок отказывается от обоснования явлений, которые просто даны, и старается более точно определить условия или следствия их появления.

Как явствует из сказанного, наши результаты очень напоминают выводы, полученные Гроосом и описанные в его прекрасных работах о «вызванных» вопросах. Давая ребенку какое-либо предложение и записывая вопрос, заданный по этому поводу, Гроос с очевидностью показал, что вопросы причинности в широком смысле слова составляют между 12 и 17 годами более или менее постоянный процент (40%), независимо от возраста детей. Эти причинные вопросы могут быть разделены на регрессивные (причина) и прогрессивные (следствие), причем прогрессивные вопросы с возрастом регулярно увеличиваются. Этот вывод был в основных чертах подтвержден исследованиями Института Ж.-Ж. Руссо по отношению к детям младше 12 лет (начиная с 9)¹⁶. Следовательно, превращение причинных вопросов в вопросы, относящиеся к следствию, совершенно не доказывает ослабления интереса к причинности вообще. Оно указывает лишь на то, что интерес отвлекается от чистого и простого «почему», чтобы направиться на детали самого механизма.

Что же касается Дэля, то мы из наших статистических данных можем заключить, что он прогрессивно утрачивает интерес к предпричинности. Таким образом, отсюда можно вывести предположение, что упадок предпричинности относится к периоду между 7 и 8 годами. Наши последние главы уже показали значение этого возраста с точки зрения упадка эгоцентризма, с точки зрения понимания детей друг другом и, главным образом, с точки зрения навыков мысли, которые предполагают уже настоящее обсуждение и сотрудничество в области абстрактной мысли.

В связи с этим в синкретизме приходится предположить наличие соотношений, имеющих весьма важное значение. Прежде чем попытаться их выделить, попробуем проверить утверждение, что предпричинность у Дэля постепенно уступает настоящей причинности по мере приближения его к возрасту 7 или 8 лет.

§ 13. Упадок предпричинности

Можно применить очень простой способ для учета эволюции Дэля в области предпричинности: спустя некоторое время просто задать ему его собственные вопросы, по крайней мере те из них, которые могут быть несомненно приняты за предпричинные по той манере, в какой они заданы. Для этой цели мы выбрали 50 вопросов причинного объяснения и задали их Дэлю (которому исполнилось 7 лет и 2 месяца), сообщив ему, что эти вопросы были заданы ребенком его возраста. Очень важно отметить тот факт, что Дэль не имел ни малейшего подозрения, что ему предложены его собственные вопросы (как, вероятно, помнят читатели, он никогда не замечал, что его вопросы записывают). Даже больше, он сопровождал ответы на свои вопросы такими замечаниями: *«Глупо спрашивать об этом, когда это так легко»; «Это глупо, это не связано одно с другим; это так [глупо], что я здесь ничего не понимаю»* и т. д. Но один этот факт не убедителен. Мысль ребенка 6—7 лет еще так мало направлена и систематизирована, иначе говоря, она еще так подсознательна, во фрейдовском смысле слова, что забывание вопросов через несколько месяцев после их задавания и неспособность ответить на них еще

не может служить доказательством изменения психического состояния. Дело в другом: замечается большое расхождение между характером ответа и самой формой вопроса, причем расхождение иногда столь странное, что мы сочли необходимым проверить, вправду ли заданные вопросы имели предпричинное значение. Для контроля мы задали их десяти 7-летним детям. Некоторые дали нам ответы в совершенно ясной предпричинной форме, какую ожидал бы и Дэль в возрасте 6—7 лет, задавая свои вопросы. Другие ответили, как Дэль в 7 лет и 2 месяца, показывая этим, что они тоже переросли предпричинную стадию¹⁷.

Вот некоторые из ответов Дэля:

«Почему есть Малый Салэв и Большой Салэв? — Потому что их два. Было две горы, поставленных одна против другой. Тогда сказали, что большая будет Большой Салэв, а маленькая — Малый Салэв».

«Почему их [темнокожих] заставляют быть такими? — Это солнце, потому что в стране темнокожих оно жаркое, еще жарче, чем здесь».

«Что заставляет его [шар] двигаться? — Это, когда он скатывается. — Он знает, что вы там? — Нет, но он скатывается в вашу сторону».

«Что заставляет течь Рону так быстро? — А! Потому что это немного спускается».

« [Маленький мальчик написал свое имя на дереве. На другой день имени там не стало. Он спрашивает:] Почему дерево и железо стирают карандаш? — Потому что сверху кладут руки, потом трут, и потом это уходит. Это правильно? Он ошибся, потому что если

написать карандашом на бумаге и взять железо и дерево и тереть, то это не стирается». Здесь видно, что Дэль не понял своего собственного вопроса.

«Озеро не доходит до Берна, почему? — Потому что Берн — это далеко, а озеро совсем маленькое. Женевское озеро больше, но и оно не доходит до Берна. Если бы это было море, тогда да, но это не та страна, она не так называется».

«Кто заставляет течь озеро? — Рона».

«Посадили ли [дерево] или оно растет само? — Его посадили. Некоторые цветы могут расти сами».

«Если взять красное и оранжевое, то получается коричневое. Почему? — Я не знаю. Папа не мог бы все знать, и я тоже». Здесь ясно видно появление скептицизма у Дэля; в 6 с половиной лет он так не ответил бы.

«Если они [ужи] не опасны, то почему у них есть это [ядовитые зубы]? — Потому что они живут, как мы. У нас есть ногти, но это ни к чему не служит».

Читая эти ответы, можно усомниться в существовании предпричинности. Кажется, что Дэль всегда имел в виду лишь совершенно положительные объяснения и что противоположное впечатление зависит лишь от недостатков его стиля, от неумения выразить свою мысль. Если бы это было так, то он вовсе и не задал бы ни одного из этих вопросов. Объяснение, данное Дэлем по поводу того, что ужи не опасны, в этом отношении знаменательно. Это объяснение сводится

к тому, что вопрос или не должен задаваться, или плохо поставлен. Ответ на вопрос о размерах озера таков же. Ответы на «почему» о двух Салэвах частично представляют то же явление. Что же касается отказа дать объяснение, почему оранжевый и красный цвета дают коричневый, то он является особенно характерным. Короче, если бы Дэль во всех этих случаях подождал бы ответа, который он сам даст в 7 лет и 2 месяца, то он не задал бы этого вопроса. Относительно вопросов о темнокожих или о быстроте течения Роны, то очевидно, что положительные ответы, данные Дэлем в 7 лет и 2 месяца, не должны создавать никакой иллюзии насчет антропоморфного и «искусственного» характера, которые имели эти вопросы в 6 лет. Иначе непонятна сама словесная форма вопросов.

Впрочем, мы сейчас проверим эти соображения, изучив, каким образом отвечали на эти же вопросы другие дети.

Итак, ясно видно несоответствие между вопросами Дэля и тем, как он сам ответил на них несколько месяцев спустя; это как будто и подтверждает предположение, что он частью отказался от предпричинных объяснений. Ведь вопросы были поставлены так, как если бы предпричинное объяснение было возможно, то есть как если бы все могло быть доказано в природе, как если бы все было оживлено намерениями; таким путем отыскиваемая причина явлений смешивалась с мотивом психологического порядка или причиной морального порядка. Ответ, данный Дэлем в 7 лет и 2 месяца, показывает, что в его уме назревает различие между строго причинным объяснением, психологической мотивировкой и логическим обосновани-

ем. В самом деле, он не только отказывается от того, чтобы все доказать (вопрос о двух Салэвах и ядовитых зубах), но, кроме того, он еще дает то собственно причинное объяснение, то логическое обоснование. Например, он объясняет течение Роны склоном, цвет темнокожих — солнцем и т. д. (причинное объяснение). В вопросах о двух Салэвах и о размере озера ответ начинается простым логическим обоснованием (потому что есть два Салэва, потому что Берн удален от озера). Итак, по-видимому, предпричинность у Дэля уменьшается, и уже возникает различие между строго причинным объяснением и другими видами связи.

Правда, не следует слишком далеко заходить в противопоставлении душевного развития Дэля в 6 с половиной лет и в 7 лет и 2 месяца. Из нескольких приведенных здесь вопросов видно, что ни причинность, ни логическое обоснование еще не представлены в чистом виде. Ответ на вопрос о размерах озера в этом отношении очень путанный. Ребенок стремится, в сущности, придать озеру или отнять у него такие свойства, какие имели бы место, если бы оно было не тем, что не вполне наделено произвольным движением (подобно тому, какими ему кажутся солнце и ветер), но большой рекой, текущей, куда ей хочется: озеро могло бы дойти до Берна, если бы оно было морем, но оно «не называется» так, как море (не является им), следовательно, оно не может этого сделать.

Мы проверяли эти результаты, задавая вопросы Дэля десяти детям 7—8 лет. Опрос показал нам, с одной стороны, что эти вопросы были истолкованы как вопросы предпричинного объяснения по меньшей

мере большинством детей, слегка отставших от Дэля, а с другой, что к 7—8 годам многие ответы уже становятся то причинными, то логическими, как и вопросы Дэля в 7 лет и 2 месяца.

Вот некоторые из предпринятых ответов:

«Почему есть Большой и Малый Салэв? — [Малый] для детей, а Большой для взрослых (О). — Потому что один — для маленьких детей, другой — для взрослых (Дэ). — Потому что те, которые хотят пойти на Малый или на очень Большой (Жиа). — Для того чтобы всходить на Малый, а также — Большой (Рю)».

«Папа мне сказал, что это [гром и молния] делается само собой на небе. Почему? — Боженька ее делает (Ри). — Потому, что Боженька ее делает (О)».

«Почему их [темнокожих] заставляют быть такими? — Потому что Боженька их наказывает. Они были злыми, когда были маленькими (О). — Потому что они грязные (Га). — Это Боженька (Го). — Потому что они такими родились на свет (Жиа)» и т. д.

«Кто заставляет так быстро течь Рону? — Вода (Рю, Ант и т. д.), лодки (Рю)».

«Кто заставляет течь озеро? — Машины [шлюзы] (Ри) — Боженька (Рю, Го и др.), скалы (О)» и т. д.

«Озеро не доходит до Берна Почему? — Оно закрыто (Рю). — Потому что его остановили. Это большая стена (Го). — Потому что это не так велико. В Берне

есть другое озеро (О). — Потому что это другое озеро — Бернское озеро (Дэ). — Потому что это не все те же озера (Ант). — Потому что это слишком далеко (Жиа)».

Все эти вопросы, вероятно, предпричинны. Но виден также полиморфизм этой предпричинности. Поэтому нам невозможно теперь же приступить к анализу данных детских объяснений. Необходимы дальнейшие исследования, а пока приходится ограничиваться тем, впрочем, единственно полезным для изучения логического суждения как такового у ребенка выводом, что предпричинность свидетельствует о смешении порядка психического и порядка физического; вследствие этого логическое доказательство никогда не будет чистым у ребенка — оно будет непрерывно колебаться между обоснованием и психологической мотивировкой.

§ 14. Заключение. «Категории», или Логические функции мысли ребенка семи лет

Вопрос, говорит Клапаред, — «это осознание проблемы или трудности, подлежащей разрешению, иначе говоря, того направления, в котором надо искать ответ. Для того чтобы поиски увенчались успехом, надо знать, чего ищешь, то есть нужно поставить себе вопрос. Самая природа этого вопроса определит направление поисков. Следовательно, функция вопроса ясна: это вызов умственной деятельности в известном направлении.

...Логики старались каталогизировать различные виды вопросов или, скорее, виды суждений, которые являются соответственными ответами; эти же ученые дали название *категорий* различным классам этих суждений-ответов. Перечисление видов вопросов не представляет большого интереса для психологов; вопросы, которые можно задавать себе, бесконечны; их так же много, как и различных затруднений, возникающих при желании на них ответить; и вопрос о том, могут ли они быть сгруппированы по известным рубрикам, представляет лишь второстепенный интерес.

Интереснее спросить себя: каково биологическое происхождение этих различных категорий вопросов? Как индивид пришел к тому, что спрашивает о причине, цели, месте и т. д.? Эта проблема происхождения сводится к тому, чтобы узнать, как мало-помалу индивид стал интересоваться причиной, целью, местом и т. д. Мы вправе думать, что интерес к этим категориям возник только тогда, когда оказалось невозможным осуществить действие в отношении одной из них. *Потребность создает сознание*, а сознание причины (или цели, места и т. д.) блеснет в уме лишь тогда, когда человек испытает потребность приспособиться в отношении причины (или цели и т. д.).

Когда приспособление происходит чисто инстинктивно, ум не отдает себе отчета в категориях, даже если действие инстинкта имеет такой характер, какой он имел бы, если бы эти категории принимались во внимание; вследствие автоматичности акта его исполнение не задает нашему уму никакой задачи; нет затруднения в применении, — значит, нет потребно-

сти, а следовательно, и нет осознания ни этой потребности, ни способа ее удовлетворения.

...Отметим мимоходом, насколько наша концепция «категорий» отличается от концепции философов. Для психологии способностей категории являлись бы результатом некоторого рода примитивной интуиции, но наблюдение нам показывает, что эти категории возникают лишь вследствие затруднений в приспособлении. Для ассоциационизма категории являлись бы результатом повторных ассоциаций, ставших неразрывными, но опять-таки наблюдение показывает, что, когда ассоциация достигает максимума автоматизма (инстинкт, привычка), индивид не дает себе отчета в категориях, потому что, не испытывая затруднения в приспособлении, он не ставит себе и вопроса»¹⁸.

Мы процитировали это замечательное место потому, что в результате нашей работы мы можем лишь подписаться под ним. В одном отношении мы даже пошли еще дальше по пути функциональной психологии, полагая, что факт осознания категории преобразовывает ее в самой ее природе. Так, мы приняли формулу: ребенок сам становится причиной гораздо раньше, чем он получает понятие о причине; при этом напоминаем только о следующем: одно лишь удобство выражения (которое, если мы не будем остерегаться, увлечет нас целиком к реалистической теории познания, то есть за пределы психологии) может позволить нам говорить о причинности как об отношении, совершенно независимом от его осознания. В реальной жизни существует столько видов причинности, сколько видов или ступеней осознания. Ког-

да ребенок «есть причина» или действует, как если бы он знал, что одно явление есть причина другого, то несмотря на то, что он не дает себе отчета в причинности, это все же первый вид причинного отношения и, если угодно, функциональный эквивалент причинности. Затем, когда тот же ребенок начинает относиться к вопросу сознательно, это осознание, уже благодаря тому, что оно зависит от потребностей и интересов момента, может принимать различный характер: причинности анимистической, артифициалистической, целевой, механической (посредством контакта), динамической (сила) и т. д. Последовательность этих типов причинностей никогда не может быть рассматриваема как завершенная, и виды отношений, которые сейчас употребляются взрослыми и учеными, вероятно, лишь временные, как и все те, которыми пользовались ребенок или первобытный человек.

В этом отношении изучение категорий так, как этого желает Клапаред, — дело функциональной психологии, и закон сознания открывает нам очень широкие горизонты для этого изучения. Здесь психологи сталкиваются с историками науки и современными логиками. Правда, классической логикой, будь она логикой схоластического реализма или кантовского априоризма, категории рассматриваются как установленные и обязательные для предметов или для ума в определенном количестве, в раз и навсегда законченной форме. Но эта гипотеза психологически неверна, и Джемс направил на нее всю живость своего ума, впрочем, уже тогда, когда сами логики ее преодолели. Действительно, со времени Ренувье и Курно теория о категориях приняла совершенно новое на-

правление, которое можно без преувеличения охарактеризовать как заботу о психологии, потому что эта теория поставила своей задачей определить категории их генезисом в истории мысли и их постепенно развивающимся применением в истории наук. Такова точка зрения, которую с тех пор широко развили Хефдинг¹⁹, Брюнстик²⁰ и Лаланд²¹. Под этим углом зрения проблема категорий должна быть поставлена и по отношению к интеллектуальному развитию самого ребенка: генетику важно отметить появление и применение этих категорий во всех стадиях, которые проходит детское понимание, и привести эти факты к функциональным законам мысли.

В таком именно духе мы и хотели бы извлечь из вопросов Дэля таблицу, хоть и приблизительную, но все же такую, которая дала бы будущим исследователям возможность ориентироваться в данном вопросе. Для этой цели достаточно переписать принятые нами классификации и рассмотреть их с генетической точки зрения.

Какие же отношения следует прежде всего установить между нашей классификацией вопросов и той попыткой генеалогии, которую мы допустили в отношении «почему»? Известно, что вопросы «что это» и «где» предшествуют «почему» (Штерн, Декедр). Но можно допустить, что в тот момент, когда появляется «почему», наступает переоценка ценностей в мысли ребенка, позволяющая лучше рассмотреть отношения, соединяющие между собою различные категории вопросов. Поэтому здесь мы займемся возрастом от 3 до 7—8 лет, то есть вторым возрастом вопросов, по выражению Штерна.

При каких же обстоятельствах появляются первые «почему»? Они появляются в том же возрасте, что и три следующих основных явления:

1. Образование двух различных планов действительности. Можно сказать, что до 3 лет действительное есть просто желаемое. Начиная с 1 года и 9 месяцев или с 2 лет существует «да» или «нет», действительное или недействительное, но без всяких оттенков. К 3 годам воображаемое отделяется от действительного. Согласно наблюдению Штерна, в этом возрасте появляются такие слова, как «может быть» и др., которые именно отмечают это разделение воображаемого от реального²². Согласно Штерну, в то же время появляются такие глаголы, как «думать», «верить»²³ и т. д. Но, на наш взгляд, появление этих слов, несмотря на сказанное выше, несколько не означает различения ребенком психического и физического или мысли и предметов, а только все то же различие того, что воображается, и того, что осуществляется.

2. К этому самому времени (2 г. 9 м. и 3 г. 10 м.) Скупен относит первую ложь, то есть, согласно прекрасному определению П. Жане, «верования по отношению к будущему», в противоположность «верованиям по отношению к настоящему».

3. Наконец, также к 3 годам появляются в речи ребенка флексии, падежи и немного более сложные времена, первые придаточные предложения, короче — весь аппарат, необходимый для первых оформленных суждений. Так вот, эти суждения имеют своей функцией построение за ощутимой и непосредственной действительностью другой, предполагаемой и более глубокой действительности, чем просто данный мир.

Все эти превращения имеют ту общую черту, что они отмечают существенное в осознании: ребенок впредь различает действительность такой, как она представляется, непосредственной и чисто ощутимой, и, кроме того, нечто предшествующее событиям и остающиеся подразумеваемым во всех явлениях. Это нечто мы обозначим термином *намерение*. Такие намерения людей или предметов то соответствуют желаниям ребенка, то не соответствуют им, отсюда и происходит различие между воображаемым или желаемым и реальным. Отсюда также происходит и сопротивление действительности, которое делает необходимой ложь. Эти намерения то видны сразу, когда естественно вытекают из событий, то не видны, откуда возникает необходимость их восстановить, предполагая их за предметами; короче, приходится рассуждать, вместо того чтобы просто констатировать.

Эти превращения, одновременно с первыми «почему», имеют некоторое отношение к данной форме вопроса. До сего времени действительность почти всецело соответствовала желанию. Она располагалась, так сказать, в одной плоскости, причем ребенок не давал себе отчета о намерениях, явно противоположных его собственным или явно не зависящим от его собственных намерений. Задаваемые им вопросы прямо относились к названию вещей и к месту, которое те занимают, когда исчезают с глаз долой. К 3 годам *grosso modo* ребенок осознает сопротивление вещей и людей: несоответствие между желанием и осуществлением налицо. Для той степени зрелости ума, при которой ребенок еще не отличает мысли от пред-

мета, одушевленного от неодушевленного, и даже «Я» от «не-Я», это несоответствие постигается лишь в форме намеренного сопротивления вещей и людей. Вследствие этого реальность кажется наполненной *намерениями*, которые ребенок приписывает людям и предметам, а сами предметы представляются ребенку то автономными, то зависящими от людей. В связи с этим вся реальность в различной степени наполнена, конечно, не олицетворенными духами (потому что в это время ребенок еще не осознает единства своего «Я» и очень мало заботится о том, чтобы приписать намерения отдельным «Я»), но, так сказать, безличными намерениями, плохо локализованными и имеющими множество форм.

Отсюда и появляются первые «почему», так как «почему» преимущественно представляют собою вопрос, отыскивающий скрытое намерение в действии или событии.

Первые «почему» обычно задаются по поводу человеческих действий.

Первое «почему», записанное Скупеном при наблюдении Буби, было такого рода. Мать ребенка лежит на земле. Малютка хочет ее поднять: «... *du bist ja nicht tot, warum stehst du nicht immer so auf?*» Второе «почему» появляется, когда ребенку запрещают рвать лепестки цветов: «*Warum denn?*» Но даже у тех детей, которые начинают с «почему» объяснения, трудно не видеть в требуемом толковании не только предпричинное, но именно такое объяснение, в котором предпричинность всецело смешивается еще с психологической причинностью или причинностью намерения: «*Почему деревья имеют листья?*»

Эти намерения, приписываемые людям и предметам, породят виды вопросов, соответствующих главным категориям мысли ребенка. Эти категории, следовательно, будут интенционального происхождения, то есть они возникнут от осознания психологических операций, относящихся к намерениям, а не от простой констатации мира восприятий. Кроме того, в эти категории намерения включаются предшествующие категории (название, место и т. д.) в хронологическом порядке для того, чтобы составить одно целое с ними.

Можно различить две основные категории, происходящие от преднамеренности, или две простейшие функции мысли: *функцию объяснения* и *функцию включения*, которые, впрочем, составляют скорее два момента всей деятельности мысли, чем две замкнутые области. Функция объяснения — это центробежный момент, когда мысль стремится к внешнему миру, а функция включения — момент центростремительный, когда мысль стремится к анализу самих намерений и их связи.

Функция объяснения является результатом потребности, которую испытывает ребенок, как только он осознал существование намерений, и потребности во всем ставить эти намерения на первый план. С одной стороны, он находится среди лиц, действия которых видимы и могут быть мотивированы, с другой — он пребывает в мире явлений и событий, которые до этих пор не сопротивлялись мысли и, следовательно, не требовали объяснений, но которые теперь создают препятствия для фантазии точно так же, как и люди. Эта двойственность требует уничтожения: раз действия людей вызывают свое «почему», то следует подчинить такому же порядку все действия, с ко-

торами сталкиваешься. Отсюда берет начало общая потребность предпринимания объяснения, происходящая от смешения психологической преднамеренности с физической причинностью. Итак, у функции объяснения два полюса: психологическое объяснение и объяснение материальное; эти два полюса вначале близки и неразличимы, а затем все более и более отчетливо различаемы, хотя и связаны общей потребностью объяснять.

Благодаря тому что понятие о намерении появляется вследствие сопротивления действительности, и в частности сопротивления людей, ребенку кажется, что все подчиняется некоторого рода необходимости — моральной и физической одновременно. Ему представляется, что все должно быть так, как оно есть. Таким образом, тенденция детской мысли состоит не только в том, чтобы во всем ставить на первый план намерение объяснить происходящее, но также и в том, чтобы отыскать обоснования всему и найти связь намерений между собой. Отсюда ведет происхождение функция включения. Направление функции объяснения центробежно в том смысле, что мысль пытается выделить из намерений материальный результат, действие или событие, вытекающие отсюда, тогда как направление функции включения центростремительно в том смысле, что от намерения мысль старается добраться до мотива, который им руководит, до идеи. Функция объяснения стремится к предметам, функция включения стремится к идеям или суждениям. Сначала же мысль ребенка одинаково удалена как от идей, так и от предметов — она занимает как раз промежуточную позицию.

Функция включения тоже имеет два полюса. Один — психологический полюс, общий с аналогичным полюсом функции объяснения. На этом полюсе ребенок спрашивает себя: «Почему делают так-то?» и т. п. «Почему» обоснования, которые мы собирали у Дэля, конечно, значительно более позднего происхождения, чем эти примитивные вопросы, хотя они и составляют частный случай «почему», касающийся того, что должно быть. Другой полюс состоит из вопросов о названиях, определениях, основании суждений, — короче, обо всем, что относится к логическому обоснованию. Как между психологическим и физическим объяснениями мы констатировали много переходов, так же и здесь между включением психологических действий (обоснованием) и между включением названий, категорий и в дальнейшем чисел имеется много переходов. Полюс, общий для обеих функций, полюс психологический (психологическое объяснение и обоснование) одновременно служит местом происхождения и расхождения функций объяснения и включения — сначала смешанных, но потом все более и более различающихся. Функцию объяснения и психологического обоснования, которая принадлежит к объяснению и включению одновременно, мы предлагаем назвать смешанной функцией.

Эта схема может оказаться имеющей значение лишь для «почему», но очевидно, что и другие виды вопросов, даже предшествующие «почему», мало-помалу входят в нее. Например, вопросы о месте («Где..?» и т. д.) и вопросы названий («Что это такое?»). В ходе развертывания функции объяснения

вопросы о месте все больше приобретают свойства группы вопросов действительности и истории, которым потребность в объяснении дает столь большое развитие. Что же касается вопросов о названиях, которые сначала независимы, не выделяются как таковые ни при объяснении, ни при обосновании или включении, то их функция изменяется по мере того, как развивается функция включения. Название предмета, первоначально слитое с самим предметом, постепенно становится у ребенка доступным для обоснования, как и все другие явления, и далее — для обоснования логического (детская этимология). Вследствие этого вопросы названия все более и более связываются с функцией включения. Так же дело обстоит с вопросами классификации и определения, так как определения сначала, как известно, просто утилитарные (определения по употреблению), потом становятся все более и более логичными.

Итак, можно допустить, что между 3 и 7—8 годами главные категории мысли ребенка соответствуют следующей схеме:

Функция объяснения	Причинность Действительность, время и место
Смешанная функция	Мотивировки действий Обоснование правил
Функция включения	Классификация. Название Число. Логические отношения

В заключение следует вкратце перечислить результаты, добытые в отношении фактов, которые мы наблюдали в предыдущих главах, и в частности в отношении эгоцентризма мысли ребенка.

Мы подчеркнули в настоящей главе важность предпричинности и, следовательно, интеллектуального реализма, иначе говоря, важность того парадоксального факта, что мысль ребенка одинаково далека как от строго причинного объяснения, так и от включения или собственно логического обоснования. Весь механизм детских вопросов, который мы видели, держится на этом основном факте.

Какое, однако, может быть отношение между этим фактом и эгоцентризмом мысли ребенка? Взаимная зависимость и довольно тесная, потому что (см. § 12) предпричинность начинает исчезать в том же возрасте, что и эгоцентризм (7—8 лет).

Надо признать, что, с одной стороны, в каждом строго причинном объяснении имеется стремление приспособиться к внешнему миру, стремление к объективации и, можно было бы сказать, к обезличиванию мысли. Без этого стремления мысль побуждается к выдвиганию всюду на первый план намерений или к соединению всех предметов субъективными связями, не основанными на наблюдениях, как об этом свидетельствует детская склонность все доказывать и ничего не принимать как случайное. Эгоцентризм мысли, конечно, препятствует этому стремлению к приспособлению и обезличиванию мысли. Он является прежде всего прямым препятствием, потому что чем больше «Я» стоит в центре интересов, тем менее мышление может обезличиться и отделаться от идеи, что во всякой вещи есть намерения или благоприятные, или враждебные по отношению «Я» (анимизм, артифициализм и др.). Но эгоцентризм также и косвенное препятствие, потому что до тех пор, пока ре-

бенок эгоцентричен, он очень мало заботится о сопоставлении своих мыслей с мыслями других, а следовательно, и о том, чтобы самому обнаружить, во что он верит. Вследствие этого он подчиняется простейшему импульсу мысли замещать вещи, как они есть, миром, созданным как единое целое, где имеется намерение и где все можно обосновать.

В то же время в логических навыках имеет место стремление к внутренней связи и к направлению мысли, что само по себе тоже не дано примитивному мышлению и представляет собою постепенную победу разума. Здесь эгоцентризм мысли еще является действительным препятствием в приобретении потребности включения или логической систематизации. Это препятствие прямое, потому что всякая эгоцентрическая мысль по своей структуре занимает промежуточное место между аутистической мыслью, которая не направлена, то есть витает по прихоти, как мечта, и направленным пониманием. Эгоцентризм еще подчиняется произволу «Я» больше, чем безличной логике. Но эгоцентризм создает и косвенное препятствие для развития включения и логической систематизации, потому что только привычка к спору и к общественной жизни приводит к логике, эгоцентризм же как раз делает эту привычку невозможной.

Следовательно, даже и без объяснения приведенных фактов видно, что эгоцентризм мысли ребенка находится в тесной связи с неспособностью дать причинное объяснение или строго логическое обоснование. Вследствие этого понятно, почему мысль ребенка постоянно витает между этими двумя сходящимися в одной точке путями, оставаясь одинаково удален-

ной как от того, так и от другого. Отсюда и возникают явления предпричинности и интеллектуального реализма, которые свидетельствуют о таком срединном положении. Здесь же берет начало и стремление ребенка к обоснованию во что бы то ни стало и к тому, чтобы связать все со всем, что мы уже отметили в предыдущей главе.

¹ В сотрудничестве с Лилиан Вейль.

² Hall S. Curiosity and Interest// Pedagog. Sem. — 1903. — Vol. X. См. множество статей, появившихся в Pedagogical Seminary.

³ Из 360 «почему», собранных за 10 месяцев, 103 — «почему» причинного объяснения, то есть 28%.

⁴ Эти два последних вопроса соответствуют двум самостоятельно возникшим детским идеям, хорошо известным психоаналитикам: о возможности переменить пол и о том, что после смерти снова становятся ребенком.

⁵ Piaget J. Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant. Op. cit. — P. 223, 256—257 etc.

⁶ Ibid. — P. 249.

⁷ Claparède Ed. Psychologie de l'Enfant. — 7^{me} éd. — Genève, 1916. — P. 522.

⁸ См., например, Bühler K. Die geistige Entwicklung des Kindes. — 2. Aufl. — Jena, 1921. — S. 388.

⁹ Piaget J. Pour l'étude des explications d'enfants// L'Éducateur. — Lausanne — Genève, 1922. — P. 33—39.

¹⁰ Один ребенок, которого мы спрашивали, имеют ли слова силу, ответил нам, что если они означают предметы, которые имеют силу, то они имеют силу, если нет, то не имеют. Мы попросили у него пример. Он нам назвал слово «бокс». «Почему оно имеет силу?» — «Ах, нет? Я ошибся, — ответил он, — я думал, что это слово, которое бьет!»

¹¹ Piaget J. Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant. Op.cit. — P. 222—261.

¹² Bühler K. Die geistige Entwicklung des Kindes, Op. cit. — S. 389.

¹³ Недавно проведенная нами анкета, результатов которой мы еще здесь не можем привести, показала, что женевские мальчики до 7—8 лет (и старше) рассматривают светила, огонь (возможно, что и воду) и т. д. как живых и сознательных существ, потому что они двигаются сами.

¹⁴ Ср.: «Разве он умер (статуя в Женеве Картерэ)? — Да. — Разве я тоже умру?» и т. д.

¹⁵ Ружье (Rougier) предложил назвать это явление в теории познания «номинальным реализмом».

¹⁶ Intermédiaire des Éducateurs. — 2^{me} année. — 1913—1914. — P. 132 seq.

¹⁷ Может быть, скажут, что Дэль перешел от причинной стадии к следующей стадии душевного развития потому, что он запомнил ответы, которые ему дал взрослый на ранее заданные им вопросы. Это само собой разумеется, но это не объяснение. Задача всегда состоит в том, чтобы узнать, почему ребенок принял эти вопросы, и главным образом узнать, почему он их ассимилировал, не искажая. Опыт показал, что в данном возрасте некоторые объяснения взрослых понимаются совершенно искаженно, а в более позднем — нет. Когда мы говорим, что Дэль вошел в новую стадию, то подразумеваем эту способность пользоваться причинными или естественными объяснениями.

¹⁸ Claparède Ed. La psychologie de l'intelligence// Scientia. — 1917. — P. 361—363.

¹⁹ См. его книгу «La pensée humaine».

²⁰ См. его книгу «Les étapes de la philosophie mathématique».

²¹ Bulletins de la Société française de la philosophie.

²² В записках Декедр (Descœudres A Le développement de l'enfant de deux à sept ans. Op. cit.) «может быть» обнаруживается в речи ребенка только с 5 лет, но мы сами записали его в 3 года.

²³ В соответствии с тем же источником «думать» появляется к 2 годам и 9 месяцам, «верить» — к 5 годам.

ДОПОЛНЕНИЕ

Замечание о коэффициенте эгоцентризма

Со времени появления в свет нашей книги мы продолжали записывать высказывания детей в «Доме малюток», чтобы установить изменения, которые претерпевает с возрастом коэффициент эгоцентризма. Вот полученные на сей день результаты, с включением коэффициентов Льва и Пи, уже опубликованных нами:

Испытуемые	Возраст	Количество высказываний	Коэффициент эгоцентризма
Дан	3 г.	1500	0,56
Жан	3 г.	1000	0,56
Ад	4 г.	1500	0,60
Ад	5 л.	800	0,46
Пи	6 л.	1500	0,43
Лев	6 л.	1400	0,47
Кло	7 л.	800	0,30
Лев	7 л.	600	0,27

Сразу видно, что к 7 годам эгоцентризм быстро уменьшается, а до этого возраста снижение незначительно. Средние вариации продолжали быть слабыми ($\pm 0,02$ в целом).

Что касается языковых категорий, то мы не нашли в их эволюции с возрастом ничего заслуживающего внимания.

Мы горячо благодарим наших сотрудниц Бергер, Фио и Гоне, любезно взявших на себя неблагодарный труд по записыванию и классификации данных, добытых в наших изысканиях.

КОММЕНТАРИИ

В основу настоящего издания положен анонимный перевод, опубликованный в 1932 г. Государственным учебно-педагогическим издательством. Именно та публикация — с ее структурой и особенностями перевода — вошла в отечественную психологическую науку, и нет достаточных оснований ломать традицию, освященную именем Л. С. Выготского как автора предисловия к тому изданию, ради формально понимаемой точности.

Наибольшая разница между французским оригиналом и русским переводом состоит в том, что подлинник — это не одна книга в двух частях, а две книги, вышедшие в разное время и связанные лишь на уровне замысла. Пиаже отмечает во введении (к первой из своих книг, а не к сводной публикации, как это сделано в русском издании 1932 г.), что «Речь и мышление ребенка» вместе с еще только писавшимся «Суждением и рассуждением ребенка» составляют дилогию под общим названием «Этюды о логике ребенка» (которые в свою очередь замышлялись как часть тетралогии, связанной общей исследовательской установкой и материалом). В известной мере так и произошло: на титульных листах обеих книг имеется наименование «Этюды...», но не более чем в смысле обозначения серии. Практически книги, составляющие по замыслу «Этюды...», существовали в научном мире как отдельные произведения.

В русском же издании они — в духе замысла автора — с самого начала оказались слитыми в одну книгу, кото-

рой было присвоено название первой («Речь и мышление ребенка»), название же другой («Суждение и рассуждение ребенка») в структуре издания даже не упоминалось. Вступительная статья Л. С. Выготского к изданию 1932 г., позже вошедшая в его всемирно известную книгу «Мышление и речь» (1934 г.), закрепила такой структурный сдвиг, не искажающий, впрочем, позиции швейцарского исследователя. Однако в данном издании представлена только работа «Речь и мышление ребенка».

Перевод 1932 г. имеет несомненные достоинства в передаче основного содержания и духа ранних книг Пиаже. Молодой автор — ему в пору создания «Речи...» около 25 лет — преисполнен энергией и энтузиазмом первооткрывателя, он стремится к наибольшей точности как самих экспериментов, так и их представления читателю. Отсюда повторы ряда положений, выводов, фактов — впрочем, как правило, под новым углом зрения, в новом контексте, с новыми оттенками — и бесконечные отсылки к тем или иным главам, параграфам, приведенным выше или ниже примерам, другим работам — своим, сотрудников, учителей и т. д. Все это создает трудности перевода, которые в главных чертах переводчиком были преодолены.

Однако дословно перепечатать перевод 1932 г. было бы ныне неуместно: нет решительно никакого смысла воспроизводить бессчетное множество ошибок, неверно понятых слов, пропусков, иной раз немалого объема (некоторые — явно цензурного происхождения: среди прочего в русском издании были опущены все примеры, содержащие имя Христа). Вышедшая тиражом 3 тыс. экземпляров, книга 1932 г. не редактировалась в современном смысле этого слова и, видимо, не проходила корректуру после набора, что привело к многочисленным досадным искажениям, явно не принадлежащим переводчику.

В этой связи анонимный перевод, опубликованный в 1932 г., был сверен с текстом оригиналов и в спорных

случаях (при ошибках или неточностях оригинала) — с прижизненным переводом на английский язык. Работа велась по следующим текстам:

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка/ Под ред. проф. Л. С. Выготского. — М.-Л.: Гос. учебн.-пед. изд-во, 1932. — 412 с. Экземпляр этой редкой книги был представлен издательству «Педагогика-Пресс» кандидатом психологических наук Л. Ф. Обуховой, известным специалистом по научному творчеству Ж. Пиаже.

Piaget J. Le Language et la Pensée chez l'Enfant / Avec la collaboration de Mlles A. Deslex, G. Guex. H. de Meyenburg. Mme V.J. Piaget et Mlle L. Veihl. — Préface de Ed. Claparède — Neuchâtel—Paris: Delachaux & Niestlé, 1923. — 318 p. — (Collection d'actualités pédagogiques). Мы имели возможность пользоваться уникальным экземпляром этого издания из собрания Н.А. Рубакина, хранящегося в Российской государственной библиотеке. В собрании Н.А. Рубакина, жившего долгие годы в Швейцарии, представлены книги многих авторов, на те или иные положения и идеи которых опирается в своем исследовании Пиаже (А. Декедр, П. Бове, Г. Бело и др.).

Piaget J. Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant / Avec la collaboration de Mlles E. Cartalis, F. Escher, U. Hanhart, L. Hahnloser, O. Matthes, S. Perret et M. Roud. — Neuchâtel—Paris: Delachaux & Niestlé, 1924—343 p. — (Collection d'actualités pédagogiques).

The Language and Thought of the Child. — N. Y.: Meridian Books. 1955. — 251 p. Мы учитывали, что текст перевода на английский язык был известен автору и согласовывался с ним.

На основании этих источников текст перевода заново отредактирован, восстановлены пропуски, изъяты не принадлежащие Ж. Пиаже вставки, исправлены текстовые искажения и ошибки в данных (кроме тех, которые имеются в подлиннике, что в необходимых случаях оговорено в комментариях).

ВВЕДЕНИЕ

С. 5 Институт Ж.-Ж. Руссо — создан в 1912 г. по инициативе Э. Клапареда и П. Бове в качестве учебного учреждения при Женевском университете по подготовке директоров школ (средних, начальных и «новых»), ассистентов педагогических лабораторий по специальностям «психология» и «экспериментальная педагогика», директрис детских садов («домов малюток»), социальных работников по профориентации и работников с аномальными детьми. Принимавшиеся начиная с 18-летнего возраста учащиеся за два года обучения изучали такие предметы, как экспериментальная психология, детская психология, антропометрия, детские болезни, патология и клиника аномальных детей, психоанализ, история и философия образования и др. Кроме того, учащиеся получали навыки исследовательской и экспериментальной работы. Сам подход к обучению в Институте Ж.-Ж. Руссо повлиял на характер и объем проведенных Пиаже экспериментов и исследований в начальный период его деятельности. С 1921 г. Пиаже был директором Института Ж.-Ж. Руссо по вопросам обучения. Впоследствии институт слился с другими отделениями Женевского университета.

Функциональная психология — направление в психологических исследованиях, связывающее процессы сознания с их функциями, обеспечивающими адаптацию организма к внешней среде. В области функциональной психологии работали, в частности, Т. Рибо, Э. Клапаред и другие близкие Пиаже французские и швейцарские психологи.

Структурная психология — направление в психологических исследованиях, восходящее к работам В. Вундта и ставящее предметом изучения элементы сознания (у Вундта к таким элементам отнесены ощущение, образ, чувство) и структурные связи между ними.

С. 6. *Эпистемологическая система.* — Пиаже в своей книге делает первые шаги к генетической эпистемологии — направлению в исследованиях мышления, имеющих целью формирование общей теории развития познания, исходя из идеи синтеза данных онтогенеза (каковые составляют результаты исследования интеллекта ребенка) и филогенеза (каковые представляет история науки). Формирование этого научного направления — дело жизни и основной научный итог исследовательской деятельности Пиаже.

...собранные нами материалы смогут послужить педологическому делу... — Педология — модификация педагогической теории, основанная на сочетании ряда концептуальных положений экспериментальной и возрастной психологии, социологии, биологии, какими они представили в период бурного экспериментирования в педагогической области в начале XX в. Педологические разработки впервые были осуществлены С. Холлом, Дж. Болдуином, Э. Мейманом, В. Прейером, В. М. Бехтеревым и др., и сам дух исследований, поставивших в центр изучения личность и поведение ребенка, исходивших из идеи развития психических и эпистемологических свойств в теснейшей связи с анатомо-физиологическими изменениями, привлекал наиболее активных педагогов и исследователей-экспериментаторов и на время буквально отодвинул в научном общественном мнении другие педагогические доктрины и направления на задний план. Крупнейшие психологи и педагоги занялись формированием систематической педологической теории, и среди них — Л. С. Выготский. П. Блонский. Важному положению педологии о наследственной обусловленности психических функций ребенка ряд исследователей придал абсолютный характер, а далее оно было столь же односторонне распространено и на умственные способности,

что сделало тестирование таких способностей основанием для предопределения жизненного пути ребенка. Очевидные социологизаторские перегибы дали повод для запрета в СССР педологии постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936 г.), и научный спор и педагогическая практика, таким образом, перешли в область политики. В 20-е годы Пиаже, как большинство ученых того времени, в кругу которых он формировался, был горячим сторонником педологии как противовеса традиционной школьной системе.

С. 7. *Клапаред* (Claparède) Эдуард (1873—1940) — швейцарский психолог, возглавивший в 1904 г. психологическую лабораторию при Женевском университете, профессор Женевского университета с 1908 г., один из основателей Института Ж.-Ж. Руссо (1912). Его разработки в области функциональной психологии и в области экспериментальной педагогики, особенно работа «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» (*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1905), оказали существенное влияние на концепцию Ж. Пиаже. Интерпретация Э. Клапаредом биогенетического закона содержала важное для Пиаже положение об общей логике развития сознания в онто- и филогенезе. В этом ключе Клапаред разработал теорию игры, получившую большую известность. В рамках данной теории возникал новый контекст для осознания проблем умственного развития ребенка, одаренности, которую Клапаред трактовал как способность решать с помощью мышления новые задачи. В 1921 г. Клапаред пригласил Пиаже на работу в Институт Ж.-Ж. Руссо, и с этого времени начинается их сотрудничество, особенно плодотворное в период, когда Клапаред, Бове и Пиаже были содиректорами Института (с 1930 г.). После смерти Клапареда

Пиаже сменил его на посту руководителя кафедры экспериментальной психологии Женевского университета.

Бове (Bovet) Пьер (1878—1965) — швейцарский педагог, один из основателей и первый директор Института Ж.-Ж. Руссо, профессор педагогики в Женевском университете. Сын П. Бове Даниель (1907—1992), лауреат Нобелевской премии по физиологии и медицине, писал: «Мы, дети, были для отца просто подопытными кроликами, на которых он проверял свои теории обучения, и это было просто чудесно». Труд Бове «Инстинкт борьбы», упоминаемый в предисловии Э. Клапареда к первой книге Пиаже, получил признание в научных кругах и впоследствии был доработан автором (новое издание *L'instinct combat*, 1928). Пиаже считал Бове и Клапареда «идеальными патронами» своих разработок в Институте Ж. — Ж. Руссо.

Симон (Simon) Теодор (1873—1961) — французский психиатр. Вместе с А. Бине впервые разработал систему тестов для измерения уровня умственного развития, получившую название «Метрическая шкала умственных способностей» (1905). В «Метрической шкале...» для каждого возраста устанавливалась система заданий на основе экспериментально полученных данных о выполнении таких заданий не менее чем 75% нормальных детей. Пиаже учился у Симона в период пребывания в Париже (1919—1921), к этому же времени относится знакомство Пиаже с методом тестирования по Бине—Симону.

С. 8. *Бине* (Binet) Альфред (1857—1911) — французский психолог, заложивший основы научной школы экспериментальной психологии во Франции. В 1889 г. создал первую в стране психологическую лабораторию. В 1904 г. был приглашен (вместе с Т. Симоном) для участия в работе правительственной комиссии, целью которой было

дать экспертное заключение о том, что признавать умственной отсталостью, и найти пути диагностирования этого феномена. В ходе работы комиссии Бине и Симон сформировали свою концепцию умственной отсталости и предложили способ ее определения путем тестирования. Фактически этим впервые был достигнут существенный прогресс в вопросе об оценке интеллектуальных свойств личности. Тестирование по Бине и Симону стало применяться как официально узаконенный способ отделения нормы от патологии в психическом развитии при установлении для ребенка типа школы. Позже эти же тесты вошли в качестве обязательной процедуры оценки умственных способностей детей и в других странах (например, в США). Один из тестов, разработанных Бине совместно с Симоном, приобрел характер базового для Ж. Пиаже в настоящем исследовании. При этом необходимо заметить, что в системе тестов Бине и Симона тест о «трех братьях» имеет иное назначение: он является испытанием способности критического суждения. Пиаже значительно раздвигает границы, предложенные Бине и Симоном, и делает более глубокие выводы из применения в своих исследованиях данной методики.

Жане (Janet) Пьер (1859—1947) — французский психолог, психиатр, невропатолог, оказавший своими работами значительное влияние на становление эмпирической психологии и патопсихологии. Жане пользовался большим авторитетом в научном мире, был действительным и почетным членом академий многих стран. На XI Международном психологическом конгрессе (Париж, 1937) он был избран почетным председателем. Наиболее известны его труды по проблемам неврозов (в частности, ему принадлежит выделение психастении в числе психических заболеваний), памяти, мышления и др.

Психология поведения. — П. Жане называл свою концепцию «психологией поведения», имея в виду подход к объяснению неврозов и других психических феноменов при помощи категорий «активность», «деятельность», «действие», «психическая энергия» и ряда других. Психология поведения в интерпретации П. Жане не составляет вариации бихевиоризма как особого направления психологической теории, которое (в период формирования концепции Пиаже) однозначно сводило психику к различным формам поведения.

Социальная психология — научная дисциплина, имеющая предметом исследования психологические основания социального поведения людей в группах и общностях и психологические характеристики таких общностей. Термин «социальная психология» появился в 1908 г. в работах У. Мак-Дугалла и С. Росса. В период, когда писалась книга Пиаже, социальная психология находилась в стадии становления.

Блондель (Blondel) Шарль (1876—1939) — французский психолог, профессор психологии в университетах Страсбурга и Парижа. Опираясь на социологическую концепцию Э. Дюркгейма и философию А. Бергсона, стремился выделить «чисто психологическое» в человеке при признании первичности социального по отношению к индивидуальному. В этом духе создал социально-психологическую концепцию эмоций, получившую широкую известность.

Болдуин (Baldwin) Джеймс Марк (1861—1934) — американский психолог, трактовавший психическое развитие ребенка с позиций биогенетического закона. Проводил обширные параллели между развитием детской психики и становлением человека в культурно-исторической перспективе. Одним из первых начал разрабатывать социаль-

но-психологическую теорию в США, прежде всего в связи с концепцией подражания как механизма социальной наследственности.

Флурнуа (Flournoy) Теодор (1854—1920) — швейцарский психолог, доктор медицины, профессор психологии. Основал журнал «Архивы психологии» (*Archives de Psychologie*, 1901), в котором начиная с 1920-х годов активно сотрудничал Ж. Пиаже. Среди научных интересов Флурнуа особое значение имел эффект медиумизма. В психологическом этюде «Марсианские Индии» (*Des Indes à la planète Mars*, 1900), получившем в свое время известность, он проанализировал феномен медиума Элен Смит, которая якобы общалась с духом Марии Антуанетты и «коренными жителями» планеты Марс. Лингвистический анализ «речи марсиан» привел его к выводу, что она не была продуктом подсознания медиума.

Леви-Брюль (Lévy-Bruhl) Люсьен (1857—1939) — французский исследователь в области этнографии, социологии, психологии, создавший теорию первобытного мышления («Ментальные функции в низших обществах» — *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, 1910; в 1922 г., когда Пиаже вел свои исследования, вышло 6-е издание этой книги), которая оказала заметное влияние на многих исследователей, в том числе и Ж. Пиаже (с трудами Леви-Брюля его познакомил Игнаци Мейерсон в 1919 г.). Это влияние наиболее плодотворно сказалось в той части разработанной швейцарским ученым концепции, которая содержит трактовку механизмов детского мышления: здесь явно видна связь концепции Пиаже с выдвижением Леви-Брюлем положений о пралогическом способе организации мышления первобытного человека (нечувствительность к противоречиям, непроницаемость опыта). Исходный тезис Леви-Брюля о качественном раз-

личии пралогического и логического мышления (на чем строилась его критика анимизма) связывается с «коллективными представлениями» (термин заимствован у Дюркгейма), и в этом смысле есть существенная разница как между самым исследовательским материалом Леви-Брюля и Пиаже, так и выводимыми ими закономерностями в одном случае первобытного, в другом — детского мышления. Но идея качественного отличия типов мышления и там, и здесь оказалась чрезвычайно продуктивной.

С. 9. *Раймонд* (Reymondt) Арнольд (1874—1958) — французский философ, доктор философии, в 1913—1925 гг. профессор в университете Невшателя, с 1925 г. — профессор в Университете Лозанны, а позже (с 1930 г.) — Сорбонны. На Пиаже оказали влияние работы Раймонда по логике и экспериментальной педагогике, в частности книги «Логика и математика» (*Logique et mathématique*, 1908) и «Образование и экспериментальная педагогика» (*Éducation et pédagogie expérimentale*, 1917). Без сомнения, имели значение и личные отношения Пиаже и Раймонда: в 1916—1918 гг. Пиаже посещал лекции Раймонда по психологии, логике и научной методологии в Университете Невшателя, а в 1925 г. Раймонд передал Пиаже свое профессорское место в том же университете.

Мейерсон (Meyerson) Эмиль (1859—1933) — французский философ. Основные интересы — в области эпистемологии. Пришел к выводу, что при всем многообразии научных теорий, включая и ошибочные, научный разум реализуется в устойчивых структурах. В этой связи специально разрабатывал идеи сведения разнообразия чувственного мира к тождественным во времени и пространстве отношениям. Не сводимый к этому тождеству иррациональный остаток и побуждает человека к творчеству

в области теории. Эта концепция стала одним из источников неорационализма.

Брюнсвик (Brunschvicg) Леон (1869—1944) — французский философ, профессор Сорбонны с 1909 г. В философии выступал с позиций критического рационализма, развивал идеи активности разума и его свободы от чувственных образов. Эти идеи нашли отражение в его философском труде «Введение в жизнь рассудка» (*Introduction à la vie de l'esprit*, 1900). Наибольшее признание получили его разработки ряда вопросов логики, в том числе его труд «Модальность суждения» (*La modalité du jugement*, 1897). В период обучения в Сорбонне (1919—1921) Пиаже прослушал курс лекций Брюнсвика по логике и философии науки.

Лаланд (Lalande) Андре (1867—1963) — французский философ и психолог. Профессор Сорбонны в 1904—1937 гг. и Университета в Каире в 1937—1940 гг. Директор и научный редактор «Технического и критического словаря по философии» (*Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1902—1923). Автор работ в области критического анализа ценностей. В аспекте, близком изысканиям Пиаже, написана книга Лаланда «Психология суждений ценности» (*Psychologie des jugements de valeur*, 1928). Известность получили труды Лаланда по философским вопросам эволюционизма. Его трактовка эволюции как поверхностного изменения вещей и признание глубинного характера инволюции, ведущей от гетерогенности к гомогенности, от дифференциации к однообразию, имела одним из выводов понимание логики (подобно этике, эстетике) как нормативной дисциплины. По Лаланду, построение такой дисциплины состоит в выявлении очевидных норм и связей между этими нормами. Пиаже познакомился с трудами Лаланда еще юношей, а в период обучения в Сорбонне прослушал курс его лекций по логике.

ГЛАВА I

С. 10. Здесь и далее все сноски (они помещены в конце глав) и внутритекстовые примечания принадлежат Ж. Пиаже. Везде, где было возможно, уточнены источники, на которые ссылается автор, и внесены соответствующие исправления.

С. 11. *Вербализм* — способность оперировать знаковым материалом. Вербальным (словесным) формам такого материала противопоставляются невербальные знаковые формы (рисунки, предметы и т. д.). Преимущественное внимание Пиаже к вербальным формам тем не менее не имеет своим основанием пренебрежение формами невербальными, что особенно заметно при анализе по материалам Люке детских рисунков в связи с темой соположения.

С. 12. *Фрейд* (Freud) Зигмунд (1856—1939) — австрийский психолог, родоначальник психоаналитического направления психологических исследований, развившегося в систему философских и научных взглядов и концепций, которая получила название «фрейдизм». Придавая первостепенное значение в структуре личности иррациональным факторам, сделал важные открытия в области бессознательного ядра человеческой психики, повлиявшие на весь интеллектуальный и художественный мир конца XIX — начала XX в. Увлечение фрейдизмом заметно сказалось на исследованиях психологии детства, в частности проводившихся французскими и швейцарскими психологами из круга Ж. Пиаже.

Ференци (Ferenczi) Шандор (1873—1932) — венгерский психиатр, один из наиболее известных представителей психоаналитической школы Фрейда.

Джонс (Jones) Эрнст (1879—1958) — английский медик и психоаналитик. Показал в своих работах особую роль

психологических конфликтов в самом раннем детском возрасте. Наиболее значительный труд посвящен жизни и творчеству Зигмунда Фрейда.

Шпильрейн (Spielrein) Сабина (1885–1942) — российский и советский психоаналитик, в 1904–1905 гг. лечилась в Цюрихе у Карла Юнга («русская студентка»), откуда шло ее увлечение психоанализом. Пиаже неточно называет источник: статья Шпильрейн «К вопросу происхождения и развития речи», которую имеет в виду Пиаже, была опубликована в другом журнале. См.: Spielrein [S.] Zur Frage der Entstehung und Entwicklung der Lautsprache // Intern. Ztschr. f r Artzliche Psychoanalyse. 1920. VI. S. 401.

С. 13. *Мейман* (Meumann) Эрнст (1862–1915) — немецкий педагог и психолог, один из родоначальников экспериментальной педагогики, которую он развивал в непосредственной связи с задачами преодоления недостатков традиционной школьной педагогики, привнося в новую концепцию в качестве ее основы экспериментальную психологию. Особое значение имели работы Меймана о развитии памяти у детей.

Штерн (Stern) Вильям (1871–1938) — немецкий психолог, работавший в области генетической психологии и оказавший значительное влияние на Пиаже. Заложил основы дифференциальной психологии. Основной труд «Дифференциальная психология и ее методические основы» (Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen, 1911). Один из первых исследователей, кто начал разрабатывать и применять тесты. Особую известность приобрело введенное Штерном понятие «интеллектуальный коэффициент», или IQ, которое применяется и ныне во многих странах (правда, сейчас скорее как символический показатель особой одаренности отдельных личностей). По происхождению же IQ связан с решением задачи разделения де-

тей на группы применительно к типу учебного заведения, программу которого они способны усвоить. IQ получают делением психического (умственного) возраста на реальный возраст пациента, и, по Штерну, границей между нормой и отсталостью является показатель, равный 0,80 ($IQ = 80$). Изучение проблемы умственных способностей привело Штерна к определению ума, которое считается наиболее признанным: ум — это способность мышления приспособляться к новым условиям.

С. 15. «Дом малюток» — дошкольное учреждение (школа-лаборатория) Института Ж.-Ж. Руссо, на базе которого сотрудники Института вели экспериментальные исследования. Сама такая практика исследовательских работ являлась следствием концепции «Дома малюток», сформированной в русле популярной в начале XX в. педагогической доктрины свободного воспитания. Идущая от руссоистской идеи «естественного человека», эта доктрина получила особое признание после удачных опытов по организации «Домов ребенка» по модели М. Монтессори. Возникшие в ряде стран (в том числе и в России) детские учреждения этого типа ставили в центр воспитательного процесса самого ребенка, обеспечивая ему свободный выбор любого материала для занятий в зависимости от проявляемого ребенком интереса, что, как предполагалось, должно вести к самоопределению ребенком своей стратегии развития. Акцент, таким образом, делался на самовоспитании, педагог же в этой системе имел функцию наблюдателя-экспериментатора. Такая организация работы в «Доме малюток» позволяла Пиаже наилучшим образом проводить свои эксперименты, обеспечивая их максимально доступную надежность. Но здесь же возникли и ограничения экспериментальной базы по социальной среде, на которые обратил внимание в своем критическом разборе книг Пиаже Л. С. Выготский.

С. 33. «Я»... — Для русского языка более характерна форма «У меня есть...», но здесь приходится давать дословный перевод, чтобы сохранить единую для всех примеров языковую конструкцию.

С. 40. *Декедр* (Descoeudres) Алиса (1877—?) — швейцарский психолог, профессор Института Ж.-Ж. Руссо. В ряде книг и статей (кроме тех, которые называет Пиаже, еще в труде, специально посвященном тестам Бине и Симона, 1916) представила значительный по ценности материал, близкий по характеру и выводам к исследованиям Пиаже. Книга «Развитие ребенка от двух до семи лет» (*Le développement de l'enfant de deux à sept ans*, 1922), ставшая одним из источников генетической эпистемологии Пиаже, была переведена на русский язык (Л., 1925). Исследования Декедр проводились с учетом дифференциации социальных условий, и в анализе данных отдельно представлены группы детей из «буржуазной среды» и из «трудовой среды». Таким образом, Пиаже имел некоторый материал относительно социального аспекта изучавшейся им проблематики. Позже известность Декедр принесли ее статьи по вопросам образования, пацифизма и социальной политики и особенно биографические очерки о выдающихся людях: «Герои» (*Des héros*, 1931), «Еще о героях» (*Encore de héros*, 1934), «Героини и герои» (*Héroïnes et héros*, 1935), «Героические жизни» (*Vies héroïques*, 1944), написанные для юношества (биографии И. Песталотци, Л. Бетховена, Л. Толстого, Р. Люксембург, П. Кропоткина, А. Швейцера, Вивекананды и многих других).

С. 42. *Schadenfreude* (нем.) — злорадство.

С. 55. ... между 0,72 и 2,33 для Льва... — в русском издании 1932 г. вместо 2.33 для Льва и аналогичного показателя для Пи стоял в обоих случаях показатель 0,33.

С. 463. *Блейлер* (Bleuler) Эйген (1857—1939) — швейцарский психиатр и психолог. Профессор Цюрихского университета в 1898—1927 гг. Применител методы психоанализа для изучения бессознательного. Изучал аутистическое мышление и ввел в науку термин «аутизм». Придавал особое значение ассоциативным способностям, которые считал основным критерием ума. Среди книг Блейлера — «Руководство по психиатрии» (рус. пер. — Берлин. 1920), «Психология как принцип органического развития» (*Die Psychologie als Prinzip der organischen Entwicklung*, 1925), «Аффективность, внушение и паранойя» (*Affektivität, Suggestibilität, Paranoia*, 1920) и др. В 1918 г. Пиаже проходил практику в психиатрической клинике Блейлера.

С. 66. *Sui generis* (лат.) — своего рода, своеобразный.

Пуанкаре (Poincaré) Жюль Анри (1854—1912) — французский математик, физик, философ, член Парижской академии наук (с 1887 г.). В своей гносеологической концепции развил идеи конвенциональной природы научных законов.

С. 68. *...скорее синкретична...* — Здесь и далее Пиаже широко использует понятие «синкретизм» («синкретичный» и т. д.) для обозначения выявленных им закономерностей детского мышления. Под синкретизмом принято понимать нерасчлененность, характеризующую неразвитое состояние какого-либо явления или (в ином контексте) смешение, неорганичное слияние разнородных элементов. В психологии синкретизм обычно трактуется как нерасчлененность психических функций на ранних этапах развития ребенка.

С. 86. *«Велосипед на трех колесах»*. — Во французском оригинале — игра слов, поскольку велосипед именуется «bicyclette», то есть «двухколесный».

С 93. *Риньяно* (Rignano) Эудженио (1870—1930) — итальянский философ и психолог, разрабатывавший также отдельные проблемы биологии и социологии. В 1906 г. стал инициатором издания журнала «Наука» (*Scienza*), директором которого был в последующие годы. Автор концепции мнемонизма (1920 г.) — одной из организмических теорий, развивавшихся параллельно в 20-е годы (организмизм, гештальтпсихология, холизм, органический индетерминизм и др.). Выступил одновременно с Блейлером, который разрабатывал концепцию мнемизма. Уже после выхода книги Пиаже дал суммарное изложение своей теории памяти в книге «Биологическая память» (*Biological memory*, 1926). В работах Риньяно и Пиаже проявилась общность их взглядов на тесную связь логики и психологии, в чем они продолжали линию психологизма в логике, идущую от XIX в (Х. Зигварт, В. Вундт и др.).

ГЛАВА III

С. 111. *...перестает сознать концепты...* — В переводе 1932 г. неоднократно используется калька с французского «concept», что значит «понятие» (иногда неверно переведено как «концепция»). Таково и значение термина «concept» у Ж. Пиаже. Однако ученый как бы предвидел последующее терминологическое развитие: в последние десятилетия активно развивались психолингвистические и культурологические теории, в которых термин «концепт» играет самостоятельную роль и обозначает особый вид понятия — понятие, эмоционально окрашенное. В большинстве случаев, рассматриваемых Ж. Пиаже, речь идет именно об эмоционально окрашенных понятиях, свойственных детской речи.

С. 113. *In extenso* (лат.) — дословно, полностью (о цитате).

С. 115. *Эпаминонд*... — Истории составлены в духе мифотворческих исканий, популярных в то время. Так, история о Ниобее восходит к древнегреческому мифу о жене фиванского царя Амфиона, имевшей 6 сыновей и 6 дочерей (в других версиях — 10 сыновей и 10 дочерей, а у афинских трагиков — 7 сыновей и 7 дочерей) и похвалившейся столь многочисленным потомством перед богиней Лето, у которой был один сын (Аполлон) и одна дочь (Артемиды). Оскорбленная Лето пожаловалась своим детям, и те поразили стрелами всех детей Ниобеи. Ниобея окаменела от горя. У Овидия (Ovid. Met. VI, 302—313) есть мотив Ниобеи-скалы, из глаз которой вечно льются слезы. В истории об Эпаминонде использовано имя выдающегося беотийского полководца и государственного деятеля (ок. 418—362 гг. до н. э.), популярного в культурных кругах Европы на протяжении веков (М. Монтень, К. А. Гельвеций и др.). История о четырех лебедях представляет собой вариацию фольклорного сюжета. В самом построении историй Пиаже следует в одном русле с бурно развивавшимся в 20-е годы в Европе, особенно во Франции, компаративизмом (журнал «Revue de littérature comparée», выходивший с 1921 г., труды Ф. Бальдансперже, П. ван Тигема и др.). Очевидно намерение Пиаже реализовать на уровне инструментария идею генетической психологии о принципиальной общности человеческого развития в онтогенезе и филогенезе.

С. 119. *Борст* (Borst) — вероятно, имеется в виду патолог Максимилиан Борст (1869—1946), проводивший опыты на головном мозге.

С. 134. *Бело* (Belot) Гюстав (1854—1929) — французский философ, автор «Этюд о позитивной морали» (Études de Morale positive, 1907—1921). Стремился найти в противовес современным ему социологическим школам рациональные основания морали.

С. 140. ...окончание множественного числа глагола не произносится... — Фразы «elle coule» и «elles coulent» («она течет» и «они текут») произносятся одинаково, различие видно только на письме.

С. 158. Люке (Luquet) Жорж Анри (1876—?) — французский исследователь в области логики и психологии формирования логических структур. Автор книг «Основные идеи психологии» (*Idées générales de psychologie*, 1906), «Опыт систематической и упрощенной логики» (*Essai d'une logique systématique et simplifiée*, 1913), ряда статей по экспериментальной психологии, в том числе статьи «Роль рисунка в начальном воспитании» (*Rôle du dessin dans la première éducation*//*Éduc. Joyeuse*. — 1914. — № 97).

С. 171. Рубакин Николай Александрович (1862—1946) — русский книговед, библиограф, писатель. С 1907 г. жил в Швейцарии. Разработал теорию библиопсихологии. Рубакин исходил из тезиса о книге как функции читателя, она создает своего рода резонанс в душе читателя в прямой зависимости от его жизненного опыта («мнемы»). По Рубакину, «слово, фраза, книга суть не передатчики, а возбудители психических переживаний в каждой индивидуальной мнеме» (Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. — М., 1929 — С. 85). С этой позиции им были проведены и упоминаемые Пиаже опыты.

ГЛАВА IV

С. 178. Ренан (Renan) Жозеф Эрнест (1823—1892) — французский историк религии, философ, филолог-ориенталист, писатель. Член Французской академии (1878).

Декроли (Decroly) Овид (1871—1932) — бельгийский педагог, врач и психолог, профессор Брюссельского университета, где читал курс детской психологии и гигиены.

Видный представитель педагогического течения «Новое воспитание» (идеи этого течения были популярны в Институте Ж.-Ж. Руссо, где в 1912—1922 гг. работал единомышленник Декроли и один из наиболее известных представителей «Нового воспитания» Адольф Ферьер). Декроли провозгласил лозунг «воспитания для жизни через жизнь». Основываясь на своей теории интересов, разработал комплексы — «центры интересов», имевшие влияние на школу и дошкольные учреждения многих стран. В духе теории интересов разработаны и многие методические приемы Декроли, в том числе и упоминаемая Пиаже техника обучения детей чтению.

Бергсон (Bergson) Анри (1859—1941) — французский философ, лауреат Нобелевской премии (1929). Исходной точкой его размышлений стало различие понятий «время» (temps) и «длительность» (durée), осуществленное в докторской диссертации «Опыт о непосредственных данных сознания» (Essai sur les données immédiates de la conscience, 1889). В дальнейшем разделял две субстанции: жизненный порыв (с которым и связывал длительность, или психологическое время) и материю (которую понимал как угасающие остатки, отходы жизненного порыва). По Бергсону, жизненный порыв может быть познан только интуицией, а материя — разумом. Интуитивизм в системе Бергсона составлял основу его критики ассоцианизма, к которой в данном случае обращается Пиаже. Труды Бергсона были первыми философскими сочинениями, которые прочитал юный Пиаже, и это знакомство с философией он считал неудачным.

Ассоцианизм — идущее от античности (Аристотель) направление психологической мысли, выдвигающее ассоциацию в качестве объяснительного принципа при изучении динамики психических процессов. В XIX в. было ведущим направлением мировой психологии.

С. 179. *Балли* (Bally) Шарль (1865—1947) — швейцарский лингвист, последователь Ф. де Соссюра, создатель учения о фразеологизмах. Доктор филологии, с 1913 г. — профессор общей лингвистики и сравнительного анализа индоевропейских языков в Женевском университете. Наиболее известные труды «Французская стилистика» (*Traité de stylistique française*, 1909) «Язык и жизнь» (*Le langage et la vie*, 1913).

Лексикализация — превращение сочетания слов в устойчивое словосочетание, функционирующее в языке в качестве эквивалента отдельного слова (например: «железная дорога», «белый гриб» и т. д.).

Шухардт (Schuchardt) Гуго (1842—1927) — немецкий и австрийский языковед (романская филология, общее языкознание). Профессор университетов в Галле (с 1873 г.), в Гарце (1876—1900). Главный труд — «Вокализм народной латыни» в 3 т. (*Der Vokalismus der Vulgärlateins*, 1866—1868).

Кук (Cook) Оратор Фуллер (1867—1949) — американский ботаник. В качестве представителя Нью-Йоркского колониционного общества в 1891—1897 гг. проводил исследования в Либерии и работал профессором естественных наук в Либерийском колледже. На исследования Кука, проведенные в этот период, и ссылается Пиаже.

«...*le courier vapasse...*» — приведенные Пиаже фразы, как указывает переводчик русского издания 1932 г., должны бы читаться так: «*Le courrier va passer, ma chère amie*» и «*Je finis en t'embrassant bien fort*».

С. 181. *Кузине* (Cousinet) Роже (1881—1973) — французский педагог. С 1910 г. инспектор национального образования в Обэ. Вел исследования в области групповой активности, поставил систематический эксперимент «сво-

бодного труда посредством группы». В 1922—1939 гг. был директором журнала «Новое образование» (La Nouvelle Éducation).

С. 182. *Лавэ* (Laveaux) — селение в Швейцарии (кантон Ваадт) на берегу озера Леман.

С. 186. «*Повадился кувшин по воду ходить...*» — дословный перевод французской пословицы: «Столько ходит кувшин по воду, что наконец разбивается». Это и дает канву для рассуждения Мат.

С. 198. *A quia* (лат.) — откуда следует.

С. 199. *Дромар* (Dromard) Габриэль — французский психолог, доктор медицины, автор книги «Ложные «Траурные мессы» (Les fausses «Messes noires»: Causeries psychologique et medicolégales sur quelques scandales modernes, 1904).

С. 215. *Comment diagnostiquer...* — Названная книга Э. Клапареда вышла в 1923 г.

Ларсон (Larsson) Ханс (1862—1944) — шведский философ и писатель. В 1901—1927 гг. был профессором университета в Лунде. Разрабатывал проблемы психологии, педагогики, философии культуры, эстетики, социальных отношений, политики. Пиаже имеет в виду книгу Ларсона «Логика поэзии» (Poesiens logik), вышедшую первоначально в Стокгольме и многократно переиздававшуюся. В ней Ларсон излагал свое понимание интуиции не как альтернативы логики, а как высшей формы интеллекта.

ГЛАВА V

С. 219. *Скупин* (Scupin) — здесь и ниже Пиаже допускает неточность: исследования, на которые ссылается швейцарский ученый, опубликованы не одним, а двумя авторами — немецкими психологами Эрнстом Скупином и Гертрудой Скупин. Речь Буби описана в книгах

этих авторов «Раннее детство Буби: Дневник» (Bubis erste Kindheit; ein Tagesbuch, 1907) и «Буби от четырех до шести лет» (Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahr, 1910).

Размуссен (Rasmussen) Вильгельм (1869—1939) — датский психолог, директор Школы подготовки будущих инструкторов учителей для государственных школ. Автор книг «Детсадовские дети: их концепция жизни и умственные силы» (Børnhave-barnet; verdensbillege og bedavelse, 1918) и «Дневник жизни ребенка от рождения до 15 лет» (Et barns dagbog, 1922). В Париже издательством «Alcan» была опубликована его книга «Психология ребенка» (Psychologie de l'enfant. S.a.).

С. 230. *Холл* (Hall) Гренвилл Стэнли (1846—1924) — американский психолог, основал в 1883 г. одну из первых в США лабораторий экспериментальной психологии. В 1881—1888 гг. профессор психологии Университета Дж. Хопкинса, затем (с 1888 г.) президент Университета Кларка, где создал Институт детской психологии. Был инициатором создания и первым президентом Американской ассоциации психологов (1892). Выступил с работами в области экспериментальной педагогики, которые привели его к формированию теоретических основ педологии. Широко применял анкетный опрос детей, в том числе при изучении ценностных ориентаций, впоследствии перешел к широкому использованию тестов. В основе теоретической конструкции психологии детства у Холла лежит принцип рекапитуляции, который он понимал как редуцированное повторение ребенком основных фаз развития человечества. Из выявленных таким образом «социальных инстинктов», присущих детскому, подростковому и юношескому возрастам, следовала предлагавшаяся Холлом стратегия воспитательного воздействия. Большую известность получил фундаментальный труд Холла «Юность» (Adolescence, 1904. vol. 1—2).

...среди причинных вопросов большое количество артифициалистских... — то есть таких, которые предполагают, что данный объект — дело рук человека, не естественно возникшее, а искусственно созданное (прим. переводчика русского издания 1932 г.).

С. 232. *Сервен* (Servin) — одна из главных вершин Пеннинских Альп на границе Швейцарии и Италии.

Салэв (Salève) — гора в Предальпах (Верхняя Савойя) в 6 км от Женевы.

С. 236. *Гроос* (Groos) Карл (1861—1946) — немецкий психолог, специализировавшийся на изучении проблем детской психологии. Гроос разработал теорию игры, в которой ее назначение связывалось не с прошлым (атавизмы древнего человека), а с будущим — как школа подготовки ребенка к функциям взрослого, способ биологического приспособления. По Гроосу, игра есть процесс естественного самовоспитания ребенка.

С. 243. *Via formale* (итал.) — формальным путем.

С. 262. *Вот как распределяются 360 наших «почему»...* — процентные соотношения сохранены в варианте, данном Пиаже (в русском издании 1932 г. был произведен перерасчет и внесены соответствующие правки).

С. 270. *Бюлер* (Bühler) Карл (1879—1963) — австрийский психолог. Профессор в университетах Мюнхена, Дрездена, Вены, в 1929—1931 гг. — председатель Немецкого психологического общества. Один из основателей Психологического института в Вене. В 1938 г. эмигрировал в США и работал в Калифорнии. Исследования Бюлера по проблемам развития в детском возрасте, имеющие точки пересечения с опытами Пиаже, отражали причастность автора в начале его научной деятель-

ности к вюрцбургской школе (О. Кюппе, Н. Ах и др.), где была оригинально поставлена проблема детерминации мышления, а в методическом плане сделана попытка опоры психологических исследований на интроспекцию. В развитии ребенка Бюлер выделял стадии «инстинкта», «дрессировки» и «интеллекта». На русском языке опубликована книга Бюлера «Духовное развитие ребенка» (М.: Новая Москва, 1924). К ее сокращенному переложению предисловие написал Л. С. Выготский (Очерк духовного развития ребенка. — Л.: Работник просвещения, 1930). Большую известность приобрели исследования Бюлера по психологии восприятия формы. В дальнейшем много работал в области семиотики. Бюлеру принадлежит наиболее общее определение знака («Stat aliquid pro aliquo» — «нечто стоит вместо чего-то, замещает что-то». См.: Bühler K. Sprachtheorie. — Jena, 1934). В трактовке знака и десигната (той части реальности, которая данным знаком замещается) Бюлер затрагивает близкие Пиаже мотивы и приходит к ряду сходных выводов.

Machen (нем.) — делать.

С. 272. *Анимизм* (от лат. anima — душа) — черта всех первобытных религий и неперенный элемент современных верований: система представлений о наличии у человека, животных, растений, предметов души как независимого начала.

С. 278. *Церматт* (Zermatt) — курорт в Швейцарии (кантон Вале).

С. 279. *Мейнонг* (Meinong) Алексиус (1853—1920) — австрийский психолог и философ. Был учеником Ф. Брентано. Основал первую в Австрии психологическую лабораторию (в Граце). В философии развивал «теорию предметов» с целью преодолеть противостояние матери-

ализма и идеализма («О месте теории предмета в системе наук» — *Über die Stellung der Gegenstandstheorie im System der Wissenschaften*, 1907).

С. 281. *Мах* (Mach) Эрнст (1838—1916) — австрийский физик и философ, оказавший существенное воздействие на психологию начала XX в. разработкой идеи о «нейтральных элементах опыта», каковые он отождествлял с ощущениями.

С. 288. *Сюлли* (Sully) Джеймс (1842—1923) — английский психолог. Основные работы посвящены исследованию механизмов человеческой мысли: «Пессимизм» (*Pessimism: a History and a Criticism*, 1877), «Очерки психологии» (*Outlines of Psychology*, 1884), «Человеческая мысль» (*The Human Mind*, 1892). Книга Сюлли «Исследования детства» (*Studies of Childhood*, 1895) содержит разработку ряда проблем детской психологии.

Компейре (Compayre) Жюль-Габриель (1843—1913) — французский педагог и политический деятель, автор «Критической истории доктрин обучения во Франции» в 2 томах (*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, 1879), «Истории педагогики» (*Histoire de la pédagogie*, 1884), «Курса теоретической и прикладной педагогики» (*Cours de la pédagogie théoretique et pratique*, 1885) и др.

С. 305. *Джемс* (James) Уильям (1842—1910) — американский философ и психолог, один из родоначальников прагматизма. Профессор физиологии и психологии, позже — профессор философии Гарвардского университета (1872—1907). В психологии выступал с позиций критики ассоцианизма, которому противопоставил теорию «потока сознания». Подчеркивал связь психического и телесного и в этом аспекте раскрывал роль сознания как

инструмента приспособления организма к среде обитания. Основной труд по психологии — «Принципы психологии» (Principles of Psychology, vol. 1—2, 1890). Труды Джемса были среди первых книг по психологии, с которыми познакомился Пиаже и которые предрешили его жизненный выбор.

Ренувье (Renouvier) Шарль (1815—1903) — французский философ, глава неокритицизма. Под влиянием кантовских идей построил таблицу категорий, среди которых главные — отношение и число.

Курно (Cournot) Антуан Огюст (1801—1877) — французский математик, экономист и философ. Создал свою систему категорий, которые понимал как «фундаментальные идеи».

С. 306. *Хеффдинг* (Höffding) Харальд (1843—1931) — датский философ и психолог. Пиаже ссылается на его книгу «Человеческая мысль» (Der menschliche Gedanke, 1911).

С. 308. *Grosso modo* (итал.) — приблизительно.

С. 309. «...*du bis ja nicht tot, warum stehste nicht immer so auf?*» (нем.) — «...ты ведь не мертвая, почему же ты все-таки не встаешь?»

«*Warum denn?*» (нем.) — «Почему же?»

С. 317. *Ружье* (Rougier) Луи (1889—1982) — французский философ-неопозитивист, автор работ по логике и теории познания (к 1921 г. относится его разработка по структуре дедуктивных теорий), а также по экономике и политике.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
----------------	---

Глава I

ФУНКЦИИ РЕЧИ ДВУХ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ	10
--	-----------

I. МАТЕРИАЛЫ	15
--------------------	----

§ 1. Один из разговоров	17
-------------------------------	----

§ 2. Классификация функций детской речи	20
---	----

§ 3. Повторение (эхолалия)	23
----------------------------------	----

§ 4. Монолог	26
--------------------	----

§ 5. Коллективный монолог	31
---------------------------------	----

§ 6. Адаптированная информация	33
--------------------------------------	----

§ 7. Критика и насмешка	42
-------------------------------	----

§ 8. Приказания, просьбы, угрозы	43
--	----

§ 9. Вопросы и ответы	45
-----------------------------	----

II. ВЫВОДЫ	52
------------------	----

§ 10. Измерение эгоцентризма	53
------------------------------------	----

§ 11. Заключение	57
------------------------	----

§ 12. Следствия и рабочие гипотезы	63
--	----

Глава II

ТИПЫ И СТАДИИ РАЗГОВОРА

МЕЖДУ ДЕТЬМИ ОТ ЧЕТЫРЕХ ДО СЕМИ ЛЕТ 73

§ 1. Проверка коэффициента эгоцентризма 74

§ 2. Типы разговоров между детьми 75

§ 3. Стадия I. Коллективный монолог 81

§ 4. Стадия II А. Первый тип: приобщение к действию . . . 84

§ 5. Стадия II А. Второй тип: сотрудничество
в действии или в неабстрактной мысли 87

§ 6. Стадия III А. Сотрудничество
в абстрактном мышлении 90

§ 7. Стадия II В. Первый тип: ссора 93

§ 8. Стадия II В. Второй тип: примитивный спор 96

§ 9. Стадия III В. Настоящий спор 100

§ 10. Заключение 102

Глава III

ПОНИМАНИЕ И ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ

МЕЖДУ ОДНОВОЗРАСТНЫМИ ДЕТЬМИ —

ОТ ШЕСТИ ДО ВОСЬМИ ЛЕТ 107

§ 1. Техника опыта 111

§ 2. Разбор материалов 119

§ 3. Цифровые результаты 129

§ 4. Эгоцентризм в объяснении ребенка ребенку 136

§ 5. Понятие о порядке и причине
в изложении объяснителей 146

§ 6. Факторы понимания 161

§ 7. Вывод. Вопрос о стадиях и стремление детей быть
объективными в рассказах друг другу 167

Глава IV

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО

ПОНИМАНИЯ РЕБЕНКА В ВОЗРАСТЕ

ОТ ДЕВЯТИ ДО ОДИННАДЦАТИ ЛЕТ 172

§ 1. Вербальный синкретизм 177

§ 2. Синкретизм рассуждения 182

§ 3. Потребность в обосновании во что бы то ни стало . . . 194

§ 4. Синкретизм понимания 201

§ 5. Заключение 209

Глава V

ВОПРОСЫ РЕБЕНКА ШЕСТИ ЛЕТ 217

I. «ПОЧЕМУ». 219

§ 1. Главные типы «почему» 222

§ 2. «Почему» причинного объяснения 229

§ 3. Структура «почему» объяснения 240

§ 4. «Почему» мотивировки 250

§ 5. «Почему» обоснования 254

§ 6. Выводы 262

II. ВОПРОСЫ, НЕ ОБЛЕЧЕННЫЕ В ФОРМУ «ПОЧЕМУ» 265

§ 7. Классификация вопросов Дэля, не облеченных в форму «почему» 265

§ 8. Вопросы причинного объяснения. 269

§ 9. Вопросы, касающиеся действительности и истории . . 276

§ 10. Вопросы о человеческих действиях и вопросы о правилах. 285

§ 11. Вопросы о классификации и счете 287

III. ВЫВОДЫ	289
§ 12. Статистические результаты.	289
§ 13. Упадок предпричинности	296
§ 14. Заключение. «Категории», или Логические функции мысли ребенка семи лет	302
ДОПОЛНЕНИЕ	
Замечание о коэффициенте эгоцентризма	318
КОММЕНТАРИИ	320

Исключительные права на публикацию книги
на русском языке принадлежат издательству AST Publishers.
Любое использование материала данной книги,
полностью или частично, без разрешения
правообладателя запрещается.

Научно-популярное издание

Пиаже Жан

РЕЧЬ И МЫШЛЕНИЕ РЕБЕНКА

Ответственный редактор *Е. Булгакова*
Художественный редактор *Е. Фрей*
Технический редактор *Г. Этманова*
Компьютерная верстка *Е. Кумшаевой*
Корректор *Н. Арацкая*

Общероссийский классификатор продукции
ОК-034-2014 (КПЕС 2008); 58.11.1 — книги, брошюры печатные

Произведено в Российской Федерации

Изготовлено в 2020 г.

Изготовитель: ООО «Издательство АСТ»

ООО «Издательство АСТ»

129085, г. Москва, Звёздный бульвар, дом 21, строение 1, комната 705, пом. 1, 7 этаж.

Наш электронный адрес: www.ast.ru

E-mail: neoclassic@ast.ru

ВКонтакте: vk.com/ast_neoclassic

«Баспа Аста» деген ООО

129085, Мәскеу қ., Звёздный бульвары, 21-үй, 1-құрылыс, 705-бөлме, I жай, 7-қабат.

Біздің электрондық мекенжайымыз: www.ast.ru

E-mail: neoclassic@ast.ru

Интернет-магазин: www.book24.kz

Интернет-дүкен: www.book24.kz

Импортёр в Республику Казахстан ТОО «РДЦ-Алматы».

Қазақстан Республикасындағы импорттаушы «РДЦ-Алматы» ЖШС.

Дистрибутор и представитель по приему претензий на продукцию в Республике Казахстан:
ТОО «РДЦ-Алматы»

Қазақстан Республикасында дистрибутор

және өнім бойынша арыз-талаптарды қабылдаушының

өкілі «РДЦ-Алматы» ЖШС, Алматы қ., Домбровский көш., 3-а», литер Б, офис 1.

Тел.: 8(727) 2 51 59 89, 90, 91, 92, факс: 8 (727) 251 58 12 вн. 107;

E-mail: RDC-Almaty@eksmo.kz

Өнімнің жарамдылық мерзімі шектелмеген.

Өндірген мемлекет: Ресей

Сертификация қарастырылмаған

Подписано в печать 12.12.2019. Формат 84x108^{1/32}.

Гарнитура «QuantAntiqua». Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,48.

Тираж экз. Заказ



ISBN 978-5-17-119513-7



9 785171 119513 7 >

16+